

10.15773/EKF.2016.001

Eszterházy Károly Főiskola
Neveléstudományi Doktori Iskola

Doktori Iskola vezetője:

Dr. Pukánszky Béla, DSc, egyetemi tanár

Dr. Bárdos Jenő, DSc, professor emeritus, programigazgató

Szentes Erzsébet

A pályaszocializáció felsőoktatási lehetőségeinek vizsgálata

Témavezető: Dr. Ludányi Ágnes, főiskolai tanár

Eger

2016

Tartalomjegyzék

Bevezetés	3
I. Szakirodalmi áttekintés	7
I.1. A pályaválasztás, pályafejlődés elméleti megközelítései és fogalmai	7
I.2. A pályaszocializáció képzési szakasza	17
I.2.1. Személyiségfejlődési feladatok a felsőfokú tanulmányok időszakában	20
I.2.2. A tudás kialakulása a szakmai képzésben	23
I.2.3. Az értékek formálódása a szakmai képzés során	26
I.3. Továbbtanulás és pályaválasztás kérdéskörökben végzett aktuális kutatások	32
I.4. Munkában való önmegvalósítás, hatékonyság, valamint az életcélok szerepe	41
I.4.1. A pályaválasztási bizonytalanság	44
I.4.2. Felkészülés a munka világában történő folyamatos tájékozódásra	46
II. A romániai magyar tannyelvű oktatás	56
II.1. Az oktatás nyelvisége	56
II.2. A magyar kisebbségi oktatás a közoktatásban	60
II.3. A romániai magyar tannyelvű felsőoktatás	65
II.3.1. A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem rövid bemutatása	73
III. A kutatás előzményei	77
III.1. Főbb eredmények az érettségi előtt álló tanulók továbbtanulási szándékáról, és karrierrel kapcsolatos elképzeléseikről	78
III.2. A szociálpedagógia szakon végzett pályaszocializációs vizsgálat főbb eredményei	80
IV. A kutatás bemutatása	85
IV.1. A kutatás célja	85
IV.2. A kutatás módszertanának bemutatása	85
IV.3. A kutatás hipotézisei	88
IV.4. A kutatás mérőeszközei	88
IV.5. Az adatfeldolgozás eljárásai	90
V. A közoktatási kutatás bemutatása	91
V.1. A közoktatási kutatás első szakasza	91
V.2. A közoktatási kutatás második szakasza	100

V.3. A közoktatási kutatás összegzése	111
VI. A kutatás felsőoktatási szakasza	113
VI.1. A felsőoktatási kutatás első szakasza: a szakmai életút alakulásában jelentős szerepet játszó belső és külső tényezők vizsgálata a Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Karán	113
VI.2. A felsőoktatási kutatás második szakasza: a szakmai életút alakulásában jelentős s szerepet játszó belső és külső tényezők vizsgálata a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen	139
VI.3. A felsőoktatási kutatás összegzése	167
VII. Az eredmények összegzése és a hipotézisek alátámasztása	171
VIII. Kitekintés	176
Kivonat	178
Abstract	179
Hivatkozott szakirodalom	180
Ábrák jegyzéke	188
Táblázatok jegyzéke	189
Mellékletek jegyzéke	191
Függelékek jegyzéke	192

Bevezetés

A szakmai életút alakulásában komplex hatásrendszerrel kell számolnunk, befolyásolja egyrészt a szociális és környezeti kontextus, például az adott egyén közvetlen környezete, családja, tanárai és barátai véleménye, másrészt a személy jellemzői, például az életkora, neme, anyagi helyzete, képességei, érdeklődése, értékei és céljai. Mindezek mellett az állandóan változó politikai, kulturális, társadalmi és gazdasági hatásokkal is számolni kell, vagy például az oktatási rendszer, intézményrendszer jellemzőivel, és a munkaerőpiac helyzetével. Mindezek a tényezők hordozhatnak előnyöket, lehetőségeket, erősségeket vagy hátrányokat, nehézségeket is a szakmai életút, és ezen belül a felsőoktatásban való részvétel vonatkozásában.

A pályaszocializáció felsőoktatási lehetőségeit vizsgálva figyelmünk éppen ezekre, a szakmai életút alakulásában jelentős szerepet játszó belső és külső tényezőkre és azok kölcsönhatására irányult, mégpedig a pályaválasztási folyamat jelentős időszakaiban: a középiskolai tanulmányok végpontján, a továbbtanulás tervezésekor, valamint a felsőoktatásba történő belépéskor és a tanulmányok elkezdésének a korábbi, továbbtanulásra vonatkozó, tervek megvalósulásának idején. A kutatás jellegzetessége, hogy kisebbségi léthelyzetben felnevelkedett és tanuló erdélyi magyar fiatalok körében zajlott: a magyar tannyelvű középfokú oktatási rendszerben, valamint egy romániai magyar tannyelvű magánegyetemen, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen.

A pályára való felkészülést tárgyaló szakirodalomban a fejlődéselvet hangsúlyozó elméletek a szakmai fejlődést, akár csak az öndefiníció fejlődését, az egyéni és szociokulturális tényezők közötti kölcsönhatások eredményeként, azok szintéziseként írják le. A pályaszocializációt az egyén pályával való azonosulásának folyamatként értelmezik, amelynek központi fogalma az öndefiníció. Ez a felfogás hangsúlyozza, hogy a pályaválasztás nem egyszeri esemény, hanem folyamatosan végbemenő fejlődésként határozható meg (Szilágyi 2003, 2005; Dumitru 2008, Takács 2011). A folyamat részeként a felsőfokú képzést több szerző is a szakmai szocializáció meghatározó időszakának tekinti (Szilágyi 2003; Ludányi 2000, 2004; Falus 2005; Tóth 2006; Hajduska 2008; Hadnagy 2009; Kiss 2009; Nahalka 2009). Tanulmányai időszakában minden leendő szakember mellett, hogy tanulja szakmáját és annak elméletét, kialakít egyfajta viszonyt a szakma gyakorlatával is, hiszen kapcsolatba kerül a szakmai

közösséggel és a gyakorlattal. Tudása és tapasztalatai révén a személy öndefiníciója változik, kialakít magáról egy olyan képet, melynek központi eleme az előrevetített pályakép.

A kutatás során a fejlődés elvet hangsúlyozó elméletekre támaszkodva, a szakmai fejlődés, pályaválasztás kérdéskörét folyamatként, életpályában gondolkodva vizsgáljuk. Abból indulunk ki, hogy ebben a folyamatban a közoktatás záró időszakában meghozott döntések, valamint a felsőfokú tanulmányok időszakában szerzett tapasztalatok és ismeretek, a fokozatosan alakuló szakmai énkép és öndefiníció igen jelentős szerepet töltenek be. A felsőoktatásban zajló szakmai képzés a pályaadaptáció (Szilágyi 2003) részét képezi, ugyanakkor a szakmai fejlődés a külső és belső hatások eredményeként alakul.

A romániai magyar felsőoktatási rendszer fokozatos kiépülése és bővülése ellenére a magyar fiatalok még mindig alulreprezentáltak a felsőoktatásban a többséghez viszonyítva, sőt bizonyos szakterületeken nincs magyar nyelvű egyetemi oktatás (Tonk 2012). Salat és munkatársai (2010) kimutatták, hogy a magyar tannyelvű oktatás a romániai szakválasztéknak csak alig több mint egyharmadát fedi le, és a magyar tannyelvű szakkínálat meglehetősen egyoldalú (például mérnöki képzés a kínálatnak kevesebb, mint 10%-a, nagyon kevés az agrártudományok területén zajló képzés, az erdőmérnöki és állatorvosi szakok hiányoznak a magyar nyelvű szakkínálatból, a legnagyobb kínálat pedig a társadalomtudományok terén van). A magyar anyanyelvű diákok egy része a nyelvi tényezőt előnyben részesítve csak azon szakok közül választ, ahol anyanyelvén tanulhat.

A tannyelvválasztás kérdése Erdélyben elválaszthatatlannak bizonyul a pályaválasztástól, a továbbtanulásra vonatkozó döntésnek jelentős tényezője. Romániában a magyarul érettségiző diákoknak körülbelül fele folytatja tanulmányait, közülük pedig nagyjából fele-fele arányban kerülnek a romániai magyar, illetve a romániai román nyelvű felsőoktatásba, vagyis az érettségiző fiataljainknak gyakorlatilag az egynegyede folytatja tanulmányait valamely magyar nyelvű egyetemi képzésben (Tonk 2012). Felsőfokú tanulmányok elvégzésére, magyar nyelven, állami intézményekben, Romániában bejegyzett magán intézményekben, valamint magyarországi intézmények kihelyezett tagozatain van lehetőség.

Nyelvi tényezők miatt érettségi után a diákok egy része, ha kell, változtat eredeti továbbtanulási elképzelésén. Vannak, akik eredeti elképzelésükhöz képest szakot váltanak, mivel a választott szak nem létezik magyar nyelven, és ők inkább ahhoz ragaszkodnak, hogy ha mást is tanulnak, de azt anyanyelven tegyék. Ilyen döntést inkább a tömbben élők hoznak. Ugyanakkor vannak, akik oktatási nyelvet váltanak, mivel ők inkább ahhoz ragaszkodnak, hogy ha román

nyelven is, de a választott szakon folytathassák tanulmányaikat – ez a döntés a szórvány fele haladva egyre inkább jellemző (Pletl 2014). Kutatásunk egyik kiinduló kérdése, hogy kétnyelvű oktatási rendszerben a tannyelv választása mennyire meghatározó a pályaválasztásban, és ebben milyen regionális különbségek körvonalazódnak.

A romániai magyar felsőoktatás szerkezete átalakult az elmúlt évtizedekben. Megjelentek azok az egyetemek, amelyek magyar nyelven kínálnak képzéseket, a korábbi egyeduralkodó kolozsvári Babeş - Bolyai Tudományegyetem mellett. Például már 2001-ben elindult a képzés a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen (Sapientia EMTE), amely három helyszínen, Marosvásárhelyen, Csíkszeredában és Kolozsváron működik, és folyamatosan bővíti szakjainak kínálatát. Az intézmény gazdasági, műszaki, humán, társadalomtudományi, természettudományi, agrár, valamint művészeti ágazatokba sorolható szakokat kínál, és jó lehetőséget jelent azok számára, akik itthon, magyarul szeretnének tanulni. Ez az egyetem már bekerült a legnépszerűbb hazai intézmények közé, habár az erdélyi magyar felsőoktatás centruma a leggazdagabb szakkínálattal továbbra is Kolozsvár, a Babeş - Bolyai Tudományegyetem, a legtöbb tanuló még mindig azt az intézményt választja.

Az új felsőfokú struktúrában kevés olyan kutatás készült el, amely vizsgálja a továbbtanulást a romániai magyar tannyelvű oktatásban tanuló diákok esetében, annak körülményeit és tényezőit, így a jelen kutatás hiánypótló jellegű. Jelen értekezés keretében keresztmetszeti vizsgálatok segítségével kutattuk mind az érettségi előtt álló magyar anyanyelvű tanulók pályaválasztását alakító tényezőket, mind pedig a szakmai fejlődés tekintetében jelentős belső és külső tényezőket, és azok kölcsönhatását a felsőoktatás bemeneti szakaszában.

A kutatás első, közoktatási szakaszában, amelyeket a 2009-2010-es tanévben, valamint a 2013/2014-es tanévben végeztünk az erdélyi magyar tannyelvű középfokú oktatásban tanuló érettségi előtt álló diákok körében, azt vizsgáltuk, hogy a fiatalok szeretnének-e továbbtanulni, hogyan képzelik el pályafutásukat. Az eredmények révén rálátást nyertünk arra, hogy a középiskola záró ciklusában, hogyan gondolkodnak a továbbtanulásról, a szakmákról, a karrierről, és, hogy szubjektív megítélésük szerint, milyen tényezők játszanak fontos szerepet az akkor formálódó pályaválasztási döntésükben.

A kutatás második, felsőoktatási szakaszában, megvizsgáltuk, hogy azok a tanulók, akik úgy döntöttek, hogy a Sapientia EMTE magyar tannyelvű egyetemen fognak továbbtanulni és be is jutottak az intézmény által meghirdetett képzések valamelyikére, elsőévesként hogyan gondolkodnak a szakjukról és a leendő szakmájukról. Milyen tényezőknek tulajdonítanak

nagyobb jelentőséget a már meghozott döntésben, illetve, hogy sikerült-e arra a szakra bejutni, ahová készültek vagy módosítaniuk kellett az elképzeléseiken és a második lehetőségként megjelölt szakon keresik a helyüket. A kutatás felsőoktatási szakaszát a marosvásárhelyi Kar elsőéves hallgatóinak egy évfolyama körében (11 alapképzés keretében, humán, műszaki és agrár szakterületeken) kezdtük el a 2013/14-es tanévben, majd kiterjesztettük az intézmény mindhárom helyszínére (27 alapképzésre) a 2014/15-ös tanévben. Az egyetemisták körében végzett vizsgálatunk során tehát rálátást nyertünk arra, hogy milyen elképzelésekkel kezdik meg felsőfokú tanulmányaikat a hallgatók, és milyen (belső) eszközökkel, irányultságokkal, erőforrásokkal rendelkeznek a pályaadaptációban, vagy akár a mobilitási esélyek tekintetében. Mindezek a majdani pályaidentifikáció, az alkotás és a szakmai önmegvalósítás szempontjából is fontosak lesznek.

A kétnyelvű oktatási rendszerben, romániai magyar tanulók és hallgatók körében, nagy mintán elvégzett kutatás eredményei és tanulságai hosszú távon hasznosíthatóak a pályaválasztás, a továbbtanulás és a pályaszocializáció szempontjából.

I. Szakirodalmi áttekintés

A szakirodalmi áttekintésben elsősorban a pályaválasztás és a pályával való azonosulás elméleti megközelítéseit tárgyaljuk, kiemelten a komplexitásra törekvő, és a fejlődéselvet hangsúlyozó elméletek főbb megállapításait és alapfogalmait, valamint az életpálya modelleket. A pályaszocializáció, a pályaidentitás és a pályaegettség meghatározásában főleg azokra a sokrétű és nagy hatású magyarországi munkákra támaszkodunk, amelyek amellet, hogy korszerű szemléletet közvetítenek, magyarországi vizsgálatok eredményeit és tanulságait is bemutatják, ugyanakkor, a pályaszocializáció vizsgálata szempontjából kiemelten fontos alapfogalmakat definiálják, a tényezőket magyarázzák (Ritoókné 1989, 2008; Szilágyi 2003, 2005, 2011).

Külön alfejezetben tárgyaljuk a szakmai szocializáció képzési szakaszának jellemzőit, összetevőit, valamint a felsőfokú szakképzés szerepét és főbb szakaszait. Kitérünk a szakmai tudás alakulására és az értékek formálódására, valamint tárgyaljuk az életcélok szerepét és jelentőségét (elsősorban az életút, és a munkában való önmegvalósítás kontextusában). Összegezzük a továbbtanulás és pályaválasztás kérdéskörökben végzett aktuális kutatások főbb eredményeit, és következtetéseit.

Jelen kutatás szempontjából fontos kitérnünk a pályaválasztási bizonytalanság és a pályaeorientáció tárgyalására is, hiszen ezek a felsőfokú tanulmányok időszakát és az azt megelőző időszakot tekintve is igen jelentősek.

Külön fejezetben tárgyaljuk a kétnyelvűség sajátosságait és az oktatás nyelviségének kérdéseit, bemutatjuk a romániai magyar tannyelvű oktatás helyzetét, valamint rálátást biztosítunk a magyar anyanyelvű diákok továbbtanulásának főbb jellemzőire is.

I.1. A pályaválasztás, pályafejlődés elméleti megközelítései és fogalmi

A pályaválasztást, pályafejlődést magyarázó elméleteket Szilágyi (1993, 2005) a személyiségi tényezők alapján csoportosította, azok egyik nagy csoportját a statikus felfogások körébe sorolta, az elméletek másik csoportját pedig, a komplexitásra törekvő pályaválasztási elméletek alkotják. Ez utóbbiak kellően bizonyítják és magyarázzák a pályaválasztás folyamatában érvényesülő összetevőket. A komplexitásra törekvő pályaválasztási elméletek csoportjába soroljuk a pályaválasztás fejlődéslélektani szemléleten alapuló felfogását is, amelyet sokan elfogadnak, és

napjainkban is kutatások sorozata foglalkozik e kérdéskörrel. Jeles kutatók (Szilágyi 1993, 2005; Ritoók 2008; Dumitru 2008; Takács 2011) egyetértenek abban, hogy Donald E. Super nevéhez fűződik a pályaválasztás legátfogóbb és legdifferenciáltabb fejlődépszichológiai elméletének kidolgozása.

Super (1968 In: Szilágyi 2003) szerint a (pálya)választás fogalmát a (pálya)fejlődés fogalmával kell helyettesíteni. Ez a fejlődés egy életen át tartó folyamat, mely felöleli a fejlődés mindazon aspektusait, amelyeket a munkával kapcsolatosként lehet megnevezni. Úgy gondolja, hogy az egyének minden életkori szakaszban hoznak döntéseket pályaalakulásukkal kapcsolatban, és ehhez hiteles információkra és érvényes ismeretekre van szükségük. A (pálya)fejlődés és a szakmai fejlődés nem szűkíthető le egyetlen döntésre, egy hosszú fejlődési folyamat eredménye, és életszakaszok egész sorában foglalja össze a szerző: növekedés, felfedezés, konszolidáció, fenntartás, hanyatlás.

A pályafejlődés e felfogás tükrében eredményesen támogatható, egyrészt a képességek és érdeklődési körök beérési folyamatának megkönnyítésével, másrészt a valóság-megismerésben, és az öndefiníció (self-concept) kialakulásához nyújtott támogatással. A változó világhoz való alkalmazkodás folyamatában kiemelkedő szerepe van a környezet explorálásának (megismerésének, kikérdezésének, feltárásának). Másrészt a folyamata lényegében az öndefiníció fejlődésének és kialakításának folyamata, amely különböző interakciók eredményeként alakul. Az öndefiníció alakulása először szakmán kívül, elsősorban családi szituációkban képződik (formálás), aztán anticipálva szakmai szituációkra helyeződik át (transzformáció) és végül szakmai szituációkban valósulni meg (implementáció). A pályafejlődést, akárcsak az öndefiníció fejlődését egyéni és szociokulturális tényezők közötti kölcsönhatások eredményeként kell felfogni, és ezt a kölcsönhatási folyamatot szintézisnek nevezi Super (1968 In: Szilágyi 2003).

Munkánk szempontjából elfogadjuk, hogy a szakmai fejlődés, akárcsak az öndefiníció fejlődése, az egyéni és szociokulturális tényezők közötti kölcsönhatások eredményeként, azok szintéziseként írható le, a *pályaszocializáció úgy értelmezhető, mint az egyén pályával való azonosulásának folyamata, amelynek központi fogalma az öndefiníció.*

A korábbi a klasszikus pályaszocializációs elméletek a pályával való azonosulás folyamatát a külső (pl. a szakma presztízse, munkaerő-piaci helyzete) és a belső tényezők (például az egyén érdeklődése, képességei, értékei) közötti kompromisszumként értelmezték, és gyakran visszafordíthatatlan folyamatként kezelték, a pályaalakulást, a

pályakövetelményeinek való megfelelést tartották fontosnak (Szilágyi 2003). Jelen dolgozatban ezeket az elméleteket nem fejtjük ki részletesen.

Super (1971 In: Szilágyi 2003), aki a pályafejlődés és pályaaazonosulás fejlődéslélektani megközelítést útjára indította hangsúlyozza, hogy a pályán való fejlődés meghatározható, mint a növekedés és tanulás folyamata, amibe beleértendő a pályán való viselkedés minden pillanata, az egyén képességeinek és hajlamainak progresszív változása, növekedése, a pályával kapcsolatos viselkedési repertoár folyamatos alkalmazása. Elméletében a személyiség fejlődése összekapcsolódik a szakmai fejlődéssel, a szakmai énkép alakulásában pedig jelentős szerepe van a foglalkozási szereppel való azonosulás folyamatának. A pályakeresés és a pályán való fejlődés tehát a személyiségfejlődés része. Az általa kidolgozott pályafejlődés-elmélet végigkíséri a teljes életutat. A személyiség, aktív résztvevője saját életútja és pályafutása megteremtésének, ami egyben a személyiség önkifejezésének formája is. A pályán való fejlődés, felöleli a fejlődésnek mindazon aspektusait, amelyek a munkával kapcsolatosak.

A fejlődés elvet hangsúlyozó elméletek mellett, hogy a pályához való viszony kialakulását fejlődés eredményének tekintik, ami végigkíséri a teljes életutat, azt is vizsgálják, hogy az milyen belső és külső hatások eredményeként alakul ki. A személy érdeklődési körét, képességeit, értékrendszerét emelik ki a belső tényezők közül, a külső tényezők közül pedig a munkaerőpiac helyzetének és a pálya társadalmi presztízsének fontosságát (Takács 2011).

A pályaszocializációs elméletekben előtérbe kerül a szociális tanulás szerepének a fontossága, hangsúlyt kapnak a szociális hatások, és a társadalmi elvárások, amelyek egy adott szakmát betöltő személlyel szemben megfogalmazódnak. A szocializációs elméletek középpontba állítják a foglalkozási szerep kialakulásának folyamatát és ezzel együtt a sikert, és a környezet megerősítést, mint motivációs tényezőket. Az életpálya koncepció létrejöttében, az életpályában való gondolkodás elfogadásának folyamatában éppen ezért is kiemelkedő Kohli (1973 In: Szilágyi 2003) elmélete a pályafutásról, aki a pályaválasztást és a szakmai fejlődést az életpálya-fejlődés keretébe helyezte, és olyan folyamatként írta le, ami egyrészt társadalmilag szabályozott és strukturált, másrészt függ az objektív pályafutásnormáktól való eltéréstől és annak szubjektív értelmezésétől. Ehhez illeszkedik Daheim (1970 In: Szilágyi 2003) véleménye, aki azzal érvelve, hogy a pályaválasztás már nem jelent egyszeri és visszavonhatatlan döntést, hogy az egy pályához, vagy karrierhez való életre szóló kööttség immár csak kivételes esetben jellemző, és hogy az iskola lett meghatározó a foglalkozási pozíció szempontjából, elvetette, alkalmatlannak tartotta a pályaválasztás fogalmát. Helyette pályakijelölésről beszélt, ami egy

olyan folyamat, melynek keretében a foglalkozási alternatívák egyre inkább korlátozódnak az egyén számára. Musgrave (1973 In: Szilágyi 2003) pályaválasztás-szocializációs elméletében a szociálpszichológiai szerepfogalom kerül a pályafutás meghatározásának középpontjába, és annak lényegét a szerepek folyamatos beszűkülésével, specializálódásával ragadta meg. Musgrave szerint a pályaszocializáció első szakaszára tulajdonképpen a pályák rendszeréhez kapcsolódó foglalkozási szerepek megtanulása jellemző. Minden választást, döntést követően csökken a szereprepertoár, és egyre szűkülnek a további választási lehetőségek, így megszabva a fejlődés irányát. A szakmai szocializációban fejlődési stádiumokat különböztetett meg. Az első stádium az előzetes szakmai szocializáció, tulajdonképpen szereptanulást jelent, ugyanakkor a pályaismeret megszerzésének az ideje is, valamint az elképzelések egyeztetése a személy tulajdonságaival. Ezt követi a szakmai életbe való belépés, a pályára kerülés stádiuma, erre tehető a szakmai képzés, ami pályaszocializáció meghatározó szakasza, és ezt követően az első munkahely, a pályára vonatkozó elvárások és a valóság találkozása.

A magyarországi kutatásokban is igen jelentős a munkatevékenységnek az életút egészében történő elhelyezésének az igénye. Csirszka (1966, 1987) kutatási eredményei alapján dolgozta ki azt a modelljét, melynek átfogó fogalma az életpálya, ezen belül két fő szakaszt, a szakaszokon belül pedig 2-2 kisebb intervallumot határozott meg: az ember életpályájának első jelentős szakasza a pályára való tágabb értelemben vett előkészület, ezt nevezte *pályaadaptációnak*, a második fő szakasz pedig a *pályavitel*, amely a pályarétt ember pályamegvalósításának idejét fogja át. A szerző kutatásai során az életpálya két fő szakaszát tovább bontotta kisebb intervallumokra: a pályaadaptációt az *előkészület évei* és a *pályaválasztás* intervallumokra, a pályavitel szakaszát pedig a *szakmai képzésre* és a *szakmai beilleszkedésre* bontotta.

A magyar szakemberek számára a szakmai fejlődésre vonatkozó ismereteket a nemzetközi szakirodalom alapján is bemutatja, valamint az érvényes szemléletet kiválóan tolmácsolja Szilágyi (1980, 1993, 2003, 2005), ugyanakkor a folyamat szakaszait maga is vizsgálta. Kutatásaiban a szerző kísérletet tett arra, hogy a felnőtté válás folyamatát fejlődéslélektani aspektusból elemezze magyarországi körülmények között (Szilágyi 1980, 2003). A pályaszocializációt vizsgáló kutatásai sorában kiemelkedő „Az orvosvá válás folyamatának pszichológiai elemzése” (Szilágyi 1980) című munkája, ahol az életpálya koncepciót új dimenziókkal egészítette ki a magyar kutatók eredményei alapján. Az életpályát *pályaadaptáció* és *pályatevékenység* szakaszokra bontotta. Ezen a két szakaszon belül további alszakaszokat

állapított meg, a pályaadaptáció az általános képzés és szakmai képzés alszakaszokból áll, míg a pályatevékenység részei a szakmai beilleszkedés, valamint a hasznos szakmai tevékenység alszakaszok.

Szilágyi (1980, 2003, 2005) a pályaadaptáció szakaszának az elemzéséből kiindulva a pályaválasztás minőségét és a szakmai felkészülés folyamatának tényezőit elemezte, kutatási eredményei alapján kiemeli, hogy az életpálya szakaszokhoz személyiségfejlődési folyamat kapcsolódik, valamint a pályára vonatkozó alkalmasság alakulásának folyamata. Az életpálya így a személyiségfejlődés szempontjából is megragadható, mint egy folyamat, és pedig a pályaválasztási érettség, pályarétség és önmegvalósítási érettség folyamata, amihez a képzésre való alkalmasság, a pályaalakalmasság, illetve a beválás szakaszai kapcsolódnak.

Szabó (1994) szerint szakmai szocializáció folyamata négy szakaszra osztható. Az első szakasz a pályaaorientáció, amikor kialakul az elköteleződés, az adott pálya iránt. A második szakasz a szakmai képzés, melynek során a megfelelő elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítása történik. A szakmai képzés végére – ideális esetben – az egyén eljut a potenciális pályarétség szintjére, ami azt jelenti, hogy képessé válik a tanult szakmában helyt állni. A harmadik, a pályakezdés szakasza. Ebben a szakaszban kiderül tényleg felkészült-e a pályavitelre a fiatal, hogy neki való vagy nem a szakma, amit választott. Ha a pályakezdőt sikerek érik, akkor várhatjuk, hogy kialakul benne a hivatásérzet, a vágy a pályán maradáshoz. A negyedik a pályavitel szakasza. Ez az a szakasz, amikor a személy már nem kezdő, tisztában van az adott pálya előnyös és hátrányos oldalaival. Ez a folyamatleírás nem veszi figyelembe, a későbbi változás vagy változtatás lehetőségét a pályafejlődés során, pedig lehetséges, hogy valaki a későbbiek során kénytelen változtatni, akár a személyisége, az érdeklődése, akár a külső körülmények változása miatt.

Az életpálya szakaszok különböző szerzőknél más differenciáltságot mutatnak. A bemutatott modellek életpálya szemléletűek. Csirszka (1966, 1987) fejlődési modellje pályaválasztás centrikus, amelyre épülő szakmai képzés megalapozza a munka világába történő beilleszkedést, Szilágyi (1980, 2003, 2005, 2011) a tanulmányokra való alkalmasság, a személyiségfejlődés és a felnőtté válás kapcsolatát is feltárta. Szabó (1994) pedig ugyanebben a szemléletben hangsúlyozza, hogy a pályafejlődés igen fontos része életünknek, a szocializációnknak.

Daheim (1970 In: Szilágyi 1993) a szakmai fejlődés szempontjából a szociokulturálisan meghatározott fordulópontokat szem előtt tartva vizsgálta meg a társadalmi befolyásokat,

leginkább a viszonyítási személyek csoportok hatását. Rámutatott arra, hogy a pályaszocializáció különböző szakaszaiban más - más személyek befolyása a legjelentősebb. A folyamat elején a család, a szülők szerepe a leglényegesebb, később a tanárok és a kortársak befolyásoló hatása is egyre erősebb lesz, míg a pályakezdés és a pályavitel során a szakmai és munkacsoportok, kollégák és felettesek szocializációs hatása válik a legerősebbé.

A szülők, a felnőttek szerepének fontosságára Csirszka is kitért. Az általa megalkotott életpálya modell első intervallumára, az előkészület éveire vonatkozóan a szerző hangsúlyozta annak jelentőségét, hogy a gyermek a szülők és a felnőttek magatartásán és közvetítésén keresztül ismerkedik meg, illetve szerez élményeket a munka világáról. Így fogalmazott: a gyermek „beszívja a szülők és más felnőttek munkájának érzelmi zenéjét” (Csirszka 1987 In: Szilágyi 2011, 39).

Az egyén pályával való azonosulásának folyamata, a pályaszocializáció megragadható úgy is, mint a szocializáció azon része, amelynek során az egyén elsajátítja azokat a viselkedési módokat, technikákat, értékeket, szerepeket, viszonyulási módokat, amelyekre egy adott pálya gyakorlása során szüksége van. Jigău (2001) hangsúlyozza, hogy ez a tanulási folyamat, valamint a sikeres pályaválasztás napjainkban lényeges kutatási témákat vetnek fel. A pályaszocializációt vizsgálni kell a munka világába való beilleszkedéssel összefüggésben is, hiszen a szakmai szocializáció azon képességek, normák, magatartásformák elsajátítását jelenti, amelyek lehetővé teszik, hogy a személy életpályája során, a gazdasági és társadalmi igényeknek megfelelően, akár többször is munkakört, tevékenységi területet, munkahelyet, vagy akár szakmát is, tudjon váltani. A gyorsan változó szakmai és munkahelyi követelmények mind nagyobb mértékben igénylik a jó együttműködési képességet, a rugalmasságot és az egész életen át tartó folyamatos tanulást, a továbbképzéseken való részvételt és az önképzést. A szakmai szocializáció és a megfelelő pálya kiválasztása szempontjából a szakképzés, illetve az egyetemi vagy felsőfokú tanulmányok végzésének ideje az ő meglátása szerint is igen lényeges, mert hozzájárul az identitás kialakulásához, a felelősségvállaláshoz, a munka világában való helytálláshoz.

A szakmai szerep elsajátítási folyamata összekapcsolódik a pályaidentifikációval, ami a pálya követelményrendszere és a munkát végző ember személyiségjegyei közötti megfelelés mértékét fejezi ki, az életpálya és a személyiség fejlődésének folyamatában dinamikusan változó viszonyfogalom, amely magába foglalja az egyén pályájával kapcsolatos elégedettségét, eredményességét és társadalmi aktivitását, s amely sajátos megközelítésben jelzi az egyén

munkájában való önmegvalósításának mértékét is. Mindez a társadalmi beilleszkedési és a személyiségfejlődési folyamat alakulásával összefüggésben értelmezhető (Ritoókné 1989; Szilágyi 2005).

A pályaidentifikáció dinamikus folyamatában pedig vizsgálható a *pályaidentitás*, mint a pályával való azonosulás tartalma és mértéke. A pályaaazonosulás az életúttal párhuzamos, azzal összefüggő folyamat, aminek tartalmát a pálya élménytartalmának és az egyén élményigényének a megfelelése határozza meg. Az élménytartalom és élményigény megfelelése pályánként eltérő. Összetevőit az egyén oldaláról nem a képességek, hanem a pályaalakalmasság speciális képesség tartalma és még inkább a speciális személyiségjegyek alkotják (Szilágyi 2005).

A pályaidentifikáció fogalma is az egész életpálya vonatkozásában értelmezhető (Ritoókné 1989, 2008; Super 1968; Szilágyi 2003, 2005), valamint a társadalmi beilleszkedési és a személyiségfejlődési folyamat alakulásával összefüggésben (Ritoókné 1989 In: Szilágyi 2005). Az egyén pályával való azonosulásának mértéke fontos összetevője a társadalom fejlődésével együtt alakuló társadalmi beilleszkedési folyamatnak. E két folyamat állandó kölcsönhatásban van, egymástól tartósan nem függetlenedhetnek. A pályával való azonosulás ugyanakkor összetevője az egyén önmagával való azonosulási folyamatának is, amely az életút során állandó változásban van. Mindez mutatja, hogy a pályaidentifikáció dinamikus folyamatában a pályával való azonosság tartalma és mértéke annak csak egy-egy metszéspontján, egy „statikus” helyzetben tárható fel a jobb megértés és az elméleti vizsgálódás érdekében (Szilágyi 2005).

A pályaidentifikáció és pályafejlődés vizsgálatában igen jelentős kutatási eredmények születtek Magyarországon is. „A pályaidentifikáció létrejöttének feltételeit vizsgálva egyértelművé vált, hogy a sikerességet biztosító feltételek között nem az általános értelmi képességeknek, hanem a *személyiségjegyeknek* van döntő szerepe.” (Ritoók 2008, 73) Ezt a következtetést olvashatjuk a szerző „Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás” című munkájában, amit egy negyven évet átfogó, longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai alapján vont le. Eredményei alapján, meghatározta a pályaidentifikáció következő prediktív mutatóit: a munkához való viszony, a szociabilitás, a reguláció, az energiaháttér, a családi hatásrendszer, az érzelmi harmónia és a munkamotiváció (szociális dimenzió); az eredetiség, az értelmi képességek, a speciális képességek, az érettség, az önállóság (általános képességek faktor); a pályaalakalmasság dimenziót; valamint az egészségügyi és pszichológiai problémákat. (negatív előjel esetén van prediktív értéke).

Az általános személyiségfejlesztés is ugyan olyan lényeges feltétel, mint a speciális pályaválasztási előkészítés a sikeres pályaidentifikáció szempontjából, állapítja meg a szerző. Ennek alapjai a családban, majd a pályaválasztási döntést megelőző időszak intézményes nevelésében alakulnak ki. A család tekintetében nem az iskolázottság a meghatározó, hanem a család által nyújtott érzelmi nevelés tartalma és színvonala (pl. szociabilitás, reguláció, energiaháttér, érzelmi harmónia). A pályakrízisekkel, mint kockázati tényezőkkel szemben védőfaktor a társas támogatottság: a családi kapcsolatrendszer, a barátok, a munkatársak (Ritoók 2008).

A pályaidentitás alakulása katalizátorként hathat a többi identitásterület, így az énidentitás fejlődésére is. Marcia (1966 In: Cole – Cole 1998) identitáselmélete a pályaválasztás szempontjából is sok tanulsággal jár. Pályaválasztásukról, vallási és politikai nézeteikről készített interjúkat főiskolás fiúkkal és válaszaik alapján az identitásképzés négy típusát különítette el: elért identitással azok a hallgatók rendelkeztek, akik átéltek krízist a kérdezett területeken, de már túljutottak rajta, és meghozták döntéseiket a pályaválasztás, vagy a vallási, politikai elkötelezettség szempontjából. A korai zárás azokra a hallgatókra volt jellemző, akik eltérően az előző csoporttól, úgy köteleződtek el a pályaválasztás, vagy ideológiai álláspont tekintetében, hogy nem mutatták annak a jelét, hogy átéltek volna identitáskrízist. A moratóriumban lévő hallgatók épp az identitáskrízist élték át, míg a diffúz identitású diákok már kipróbáltak különböző identitásokat anélkül, hogy elköteleződtek volna bármelyik mellett is.

Pályaválasztás szempontjából arról mondhatjuk, hogy identitását elérte, aki e krízisen túljutva, megismerkedett több szakmával, átgondolta személyes adottságait és lehetőségeit, megismerte a választott hivatással járó kötelezettségeket, lehetőségeket és önállóan döntött az adott szakma mellett. Aki még a krízis időszakában van (moratórium), az készülődik, informálódik, elköteleződése bizonytalanok. Identitás diffúzió esetén hiányzik az elköteleződés, az egyén még nem választott pályát, lehet, hogy érdeklődik valamely szakma iránt, de keveset tud arról, vagy úgy tűnhet, hogy túl sok szakma iránt érdeklődik. Korai zárás esetén pedig a személy valódi mérlegelés, valódi érés nélkül már elköteleződött, esetleg szülői értékeket, vágyakat, elképzeléseket vesz át és próbál megvalósítani (Marcia 1994).

Bernáth (1997) megfogalmazásában a diák lét késleltetheti az identitás végleges kifejlődését, ezért a döntések halogatása, a saját utak keresése a serdülőkor után is központi tényező marad. A periódus elhúzódása azzal fenyegeti a fiatalt, hogy a serdülőkori

személyiségjellemzők állandósulnak és az egyén a krízisek és konfliktusok szintjén marad, nem alakul ki a pálya iránti elköteleződés és a pályaidentifikáció.

A szakmai fejlődés kérdéskörével és a pályaidentitással szoros tematikai összefüggést mutat a *pályaérettség* fogalma. A 60-as években Magyarországon is szakmai vita zajlott a pályaválasztási érettség kialakíthatóságáról. Jelentős előrelépést jelentett annak a felismerése, hogy a pályaválasztási érettség igen jó pedagógiai ráhatások mentén sem alakul ki feltétlenül tizenéves korra. Már abban az időszakban Rókusfalvy (1969) és más magyar szerzők írásaiban, és a nemzetközi szakirodalomban is, a pályaérettség kialakulását szélesebb időintervallumra (14–16 év) helyezték. A magyar szakirodalomban elsőként Rókusfalvy (1969) kezelte differenciáltabb módon a pályaválasztási érettség fogalmát. Meghatározása szerint „pályaválasztási érettségnek nevezzük a tanuló egész személyiségének olyan arányos fejlettségi állapotát, amely egyrészt lehetővé teszi az elhelyezkedési lehetőségeknek, és a személyiségnek megfelelő pálya adekvát választását, másrészt biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét és felébreszti a tanulóban a szakmai beilleszkedésre irányuló tartós törekvést” (Rókusfalvy 1969 In: Szilágyi 2011, 44).

Pályaérettség fogalmán Super (1968, 1971 In: Szilágyi 2003) a pályán tanúsított magatartás fejlettségi szintjét érti, ami az egyén életkorát figyelembe véve határozható meg.

Az operacionalizálás folyamatában Super a pályaérettség jellemzőit felbontotta az alábbi résztényezőkre:

- Tervezési készség: átfogó, részletes pályatervezésről van szó, amikor az egyén fokozódó szakmai informáltságra törekszik és kész átfogó, részletes pályatervet készíteni; feltétele az autonómia és önállóságra törekvés, az időperspektívában való gondolkodás, valamint az önmegfigyelés és az önmagával szembeni értékelő beállítódás.

- Aktivitás: a pályaválasztáshoz és a saját pályafutáshoz kapcsolódó kérdések tisztázásában való aktív részvétel; feltétele, hogy egyfajta kérdező magatartás jellemezze a személyt, valamint az információs források használata és a részvétel (ő az, aki utánanézi a kérdéseknek, hasznosítja az információs forrásokat, majd kötelezettséget vállal pályaaorientációban, álláskeresésben, előzetes szakmai szerepekben).

- Informáltság: azoknak az információknak a beszerzése, amelyek a későbbi folyamatot befolyásolhatják, tájékozódás a szakmai világban, a szakmai- és más szerepek körében, képzési struktúrában.

- Döntési kompetencia: a megfelelő döntés kialakítására való alkalmasságot jelenti, ide tartoznak a döntési elvek, az alkalmazkodási stratégiák és a döntési stílus, valamint a személyiségjellemzők (érdeklődés, képesség, érték, munkamód) ismerete (ami nagymértékben befolyásolja a pályafutást).

- Realitásorientáció: lényege a szakmai igények és a valóság összekapcsolása, a valóságban történő tájékozódás (a regionális és helyi szintű munkaerő-piaci igények, vagy a pályaaorientációs trendek figyelembevétele); tartalma az önismeret és a tapasztalatok, valamint a lehetőségek, az értékek, az érdekek, célok pontosítása (Szilágyi 2003; Kenderfi 2012).

Az így meghatározott pályaaérettség fogalmát Kenderfi (2012) szerint helyesebb lenne életpályaa érettség fogalomként meghatározni.

Összegezve a pályaaérettség olyan fejlettségi szintként definiálható, amely életkoronként eltérő (az egyén szakmai fejlődési feladatokkal szembesül, amelyeket a társadalmi elvárások definiálnak, és amelyekkel meghatározott életszakaszokban meg kell birkóznia), ami megalapozza az egyén valamely pályán való eredményességét, és feltétele az egyén sikeres életvitelének. Fő jellemzői a megfelelő informáltság és aktivitás, a pályaaismeret, az önismeret, a döntési- és tervezési képességek. Tehát, a pályaaérett egyénről elmondható, hogy ismeri érdeklődését, képességeit, értékeit és munkamódját, valamint cselekszik, aktívan keres és gyűjt információkat, döntéseket hoz, ezek alapján jól, eredményesen megtervezi jövőjét.

Mivel az életpályaa-szakaszokat számos meghatározó döntés választja el egymástól, ezért a pályaafejlődés egész életen át tartó folyamatának az elején arra kell felkészülni, hogy az életpályaa során, optimális döntési kompetenciával rendelkezünk (Kenderfi 2012).

Crites (In: Descombres – Dupont 1983) szerint a pályaaérettség fő dimenziói közé tartoznak a következők: a pályaaválasztás konzisztenciája, a választás helytállósága ("bölcssége"), a választást illető kompetencia, valamint a pályaaválasztás iránti attitűdök. Azokat a megnyilvánulásokat tartja alkalmasnak a hivatási érettség mérésére, melyek jelentős életkori, és főképp iskolázottsággal együtt járó fejlődéshez kapcsolhatóak. A hiányosságok a pályaa-, vagy önmaga ismeretében, a pályaaérettségben vezethetnek oda, hogy az egyén szakmai szerepekben, vagy munkavégzése során nem lesz elégedett és sikertelenné is válhat.

I.2. A pályaszocializáció képzési szakasza

A pályafejlődés tárgyalásakor láttuk, hogy annak mindenképpen meghatározó szakasza, része a szakmai képzés, melynek egyik formája a felsőfokú szakképzés. Az érettségizett diákok jelentős része a továbbtanulás mellett dönt, ezzel a döntéssel és az adott intézmény, valamint képzés kiválasztásával még nem ért véget a pályaválasztás folyamata, hanem annak új szakasza kezdődött el.

Belépve a felsőoktatásba a hallgatóknak új körülményekhez kell alkalmazkodniuk, tanulmányaik során pedig újabb és újabb kihívásoknak kell megfelelniük, feladatokat vagy akár konfliktusokat megoldaniuk, a képzés ideje alatt teljesíteni, tervezni, lehetőségek közül választani kell (a tanulmányok szempontjából például tantárgyakat, szakirányt, gyakorlati helyszínt, kutatási témát stb.), döntéseket hozni, majd felkészülni a jövőre.

Az élettapasztalatok, a felnőtté válás, a párválasztás szempontjából is fontos események zajlanak ebben az életszakaszban, a fiataloknak ezekben az életfeladatokban is jelentős döntéseket kell meghozni (pl. párválasztás és családalapítás, elköltözés otthonról, munkavállalás stb.) mindezek mellett láttuk, hogy a pályaszocializáció szempontjából is egy igen meghatározó időszakot élnek meg.

A szakmai szocializációt tekintve a felsőfokú képzésben töltött évek egyrészt új ismereteket jelentenek, másrészt pedig azt, hogy a hallgatók kapcsolatba kerülnek a szakmai közösséggel, a gyakorlattal is, tapasztalatokat szereznek, modelleket ismernek meg, a munka világáról alkotott képük változik. Így a hallgatók kialakítanak egyfajta viszonyt mind a szakterület elméleti alapjaival, mind pedig a gyakorlattal. Ez a tanulás és tapasztalatszerzés, ideális esetben, a majdani munkában való alkotóképességet és önmegvalósítást szolgálja. A felsőfokú szakképzés ideje alatt zajló tanulás és tapasztalatszerzés értékek alakulásával, szerepek elsajátításával és új viszonyulási módok kialakításával is jár. Mindezek beágyazódnak a fiatalok személyiségébe, öndefiníciójába.

A tudás és képességek fejlesztése mellett a szakmai képzésnek a speciális önismereti és pályaszocializációs fejlesztés is része. A pályakezdés nehézségeivel való megküzdésben és a pályán maradásban ezeknek nagy szerepe van (Kiss 2013).

A felsőfokú alapképzés egy igen intenzív fejlődési szakasznak tekinthető, Kiss (2009) megfogalmazásában egy olyan tanulási folyamat kiemelten fontos része, ami ismeretelsajátítást,

képességfejlesztést és a szakmai kompetencia építésének alapjait egyaránt eredményezi. A fiatalok ilyenkor életpályájuk, pályacéljaik tervezésének nagyon aktív fázisában vannak.

A felsőfokú szakképzésben való részvétel, az átalakulás folyamata szempontjából, minőségileg egészen más feltételeket teremt, állapítja meg Kiss (2009), mint a hasonló életkorú, de továbbtanulást nem választó fiatalok jellemző napi életvitele, mivel kihívásaival az önkép számos részletének felülvizsgálatára, átalakítására sarkallja a hallgatókat.

Láttuk, hogy Super (1963, 1968 In: Szilágyi 2003) elméletének is kulcsfogalma az önmegfogalmazás, illetve az öndefiníció, ami nagymértékben determinálja a szakmai preferenciák kialakulását, a pályaválasztást, valamint a későbbi szakmai elégedettséget. Az öndefiníció tekintetében szakmai fejlődés folyamatát egyrészt meghatározza az a törekvés, hogy az egyén formálja és kipróbálja saját öndefinícióját, képességeit és érdeklődési irányait, másrészt hogy az önfelfogás és foglalkozási szerepkép közötti egybevághóságot megtalálja. A tanulmányok időszakában és pályára lépéskor a szerzett tapasztalatok, a szakmai siker vagy sikertelenség a pályával kapcsolatos öndefiníciót konszolidálják vagy módosulását eredményezik.

A szakmai fejlődést tekintve, Super (1968 In: Szilágyi 2003) modellje szerint a 15 - 24 éves korban a fiatalok a *felfedezés* stádiumában járnak. Ezt megelőzte születéstől 14 éves korig a növekedés stádiuma, amikor a hajlamok, a kíváncsiság, majd a képességek játszottak egyre nagyobb szerepet a pályaelképzelésben és történt már tájékozódás szakmákról és képzésekről.

Az egyetemi évek elkezdésekor, a fiatalok már túljutottak a felfedezés stádiumának első - puhatolózás - fázisán, és az átmeneti fázisba lépve (18-21 éves kor) a fiatalok megpróbálják önelképzelésüket szakmai területen realizálni, szakmai képzésekre jelentkezve vagy munkát vállalva.

Az alapképzés végére, a fiatalok már ennek a stádiumnak a harmadik fázisába járnak, ez már a kipróbálás időszaka, amikor a megfelelőnek ítélt szakmai területek lokalizálódnak, kipróbálható, hogy a személy elég teherbíró-e az általa választott szakmai életben, elemezhető, hogy megfelel-e életpályának ez a szakmai tevékenység. A fiatal ebben az időszakban ellenőrzi, hogy öndefiníciója és a választott szakmai szerep mennyire fedik le egymást (Szilágyi 2003).

Szakmai fejlődési feladatokon azokat a cselekvéseket értjük, amelyeket társadalmi elvárások definiálnak, és amelyekkel az egyének, meghatározott életszakaszokban megküzdének. Super (1995) az egyes életszakaszokra egymástól világosan megkülönböztetett szakmai feladatokat dolgozott ki. Ennek megfelelően a felfedezés stádiumában is mindenkinek több szakmai fejlődési feladattal is meg kell birkóznia. Például, meg kell fogalmazni az általános

szakmai célkitűzéseket és preferenciákat, bizonyos szinten tisztázni kell az érdekeket, az érdeklődési irányokat és értékítéleteket. Továbbá fel kell ismerni a jelenlegi és jövőbeni összefüggéseket, mérlegelni kell az alternatívákat, információkat kell gyűjteni az előnyben részesített szakmákra, szakmacsoportokra vonatkozóan, meg kell vizsgálni a szakmai preferencia realitástartalmát, és terveket kell alkotni annak megvalósítására, azt is figyelembe véve azt is, hogy előre nem látható események a célkitűzéseket megváltoztathatják (Szilágyi 2003). A szakmai szocializálódás fenti stádiumaiban tehát az egyén megtanulja egy pályára, vagy pozícióra vonatkozó jellemző szerepmagatartást, miközben az önmagáról kialakított képnek igazodnia kell az új szereprepertoár elvárásaihoz (Super 1968; Szilágyi 1993).

A felsőoktatási intézmény keretében zajló szocializációnak három szakasza van: a *beilleszkedési* szakasz, a *tanulmányok folytatásának* szakasza és a *befejező* szakasz, ami összekapcsolódik a *pályakezdés* időszakával. A felsőoktatási intézmény keretében zajló szocializáció folyamatához köthető a *szaktudás* és a szakmai *készségek* elsajátítása, a szakmához való *kötődés* kialakulása, és a szakmai *etika* interiorizálódása (Szilágyi – Völgyesy 1985).

A felnőtté válás folyamatát értelmezve Szilágyi (2003) fogalmazza meg, hogy „az egyetemi képzés alatt már megkezdődik a felnőtté válás, amely azonban olyan személyiségfejlődési szakasz, ahol a középpontban a társadalmi célkitűzéseknek megfelelő aktív, sikeres és tevékeny munkavégzés áll.”(Szilágyi 2003, 95).

Szilágyi (2005) pályaszocializáció folyamatának fejlődéslélektani aspektusaira vonatkozó eredményei azt mutatják, hogy az egyetemi évek alatt vagy differenciálódás vagy stagnálás történik: *differenciálódás az értelmi képességekben, a speciális képességekben és az érzelmi viszonyokban, míg stagnálás az érdeklődési irányok alakulásában és a motivációs struktúrában.* Az egyetemi képzés alatt az érdeklődés intenzitása csökken, ugyanakkor az érdeklődés tartalma megőrződik. Az alapmotívumok a pályaválasztásra vonatkozóan átrendeződhetnek és sikerorientált, sémákkal operáló személyiségtípus alakul ki. Ezeknek a szempontoknak a figyelembevételével, a pályaszocializáció folyamatának kutatásában pontosíthatóak azok a tényezők, amelyek a felsőoktatásba kerülők pályaidentifikációs folyamatainak alakulásakor hatnak.

A pedagóguspályán dolgozók, illetve a pedagógusnak készülők körében végzett pályaidentifikációs folyamatokra vonatkozó vizsgálatból (Ludányi 2000) kiderült, hogy *a képzők tudatossága erőteljesen befolyásolja a hallgatók szakmai szocializációját.* A képzők tudatossága megjelenhet a releváns tananyagválasztásban, a módszerek kiválasztásában, az oktatók

értékrendjében, megnyilvánulhat világlátásukban, személyiségükben. Az oktatóknak is rendelkezniük kell azokkal a jellemzőkkel, amelyeket hallgatóiknak direkt módon, vagy közvetve előírnak. A képző úgy készítheti fel hallgatóit a folyamatos változásra, ha ő maga is folyamatosan átkonstruálja munkával kapcsolatos ismereteit.

A felsőoktatásban is figyelembe kell vennünk a hallgatók életkori sajátosságait, a felnőtté válás jellemzőit, és azt, hogy a hallgatók eltérő élet- és munkatapasztalattal kerülnek a képzésbe. Többségük az ifjúkorban van és azokon az alapvető életfeladatokon, amelyek a serdülőkort jellemzik, túl kellene lenniük, de valójában a hallgatók esetében egyszerre lehetnek jelen a serdülőkor egyes feladati és az ifjúkor, a felnőtté válás feladati. A felnőtt szocializációban az önfejlesztést, önrendelkezést, a már kialakult konstruktív életvezetést, intrinzik motívumokat is figyelembe kell venni, és a kölcsönös együttműködésre építeni (Bábosik 1999 In: Tóth 2006). A felsőoktatásban tanuló fiatal esetében a pályával kapcsolatban, ideológiai szempontból, vagy a valláshoz fűződő viszony tekintetében az *identitásfázisok* átfedhetik egymást, de az is lehet, hogy a fiatal különböző szinten tart ezekben. Identitás szempontjából sem egyszerűbb a helyzet, mint az életfeladatok esetében.

I.2.1. Személyiségfejlődési feladatok a felsőfokú tanulmányok időszakában

A felsőoktatásában jól teljesíteni és sikeresnek lenni nem csupán intellektus, tehetség, motiváció vagy szorgalom kérdése. Azok számára, akik a kihívások szempontjából szűkös eszköztárral rendelkeznek, mentálhigiénés szempontból, a felsőoktatás veszélyforrásokat és kockázati tényezőket hordozó környezetként is értelmezhető (Hajduska 2008; Kiss 2009).

A felsőoktatásban eltöltött időszak tulajdonképpen az ifjúkori személyiségfejlődés konfliktusokkal, krízisekkel telített időszaka. Ebben az életszakaszban kiemelhetőek a krízisek tanulással, pályaelköteleződéssel kapcsolatba hozható aspektusai. A teljesítménykrízis lehet valódi, önmagában vett krízis is, ugyanakkor előfordulhat, mint valamilyen más probléma indikátora. Súlyosabb teljesítményzavar mögött általában önértékelési zavar, identitásválság vagy családi nehézségek húzódnak meg. Az átmeneti teljesítményzavar viszont a fejlődés velejárója is lehet. A teljesítmény krízisei közé tartozhat a saját képességek helytelen megítélése és az iskolai, pályaválasztási döntések problémái (Steinberg 1989 In: Hajduska 2008).

Vikár (1999) teljesítménykrízisként a korábban jó tanuló serdülőnél fellépő tanulásra való képtelenséget, a figyelem szétszórtságát vagy a vizsgától való félelmet nevezte meg. A

teljesítménygátlás többek között lehet a depresszió tünete, lehet a szülőkkal szembeni rejtett dac kifejezése vagy félelem az azonosítástól a túl sikeres szülővel szemben. A teljesítménykrízis gyakori megnyilvánulási formái az évközi teljesítési gondok, a fokozott szorongás, a teljesítménygátlás, a vizsga- és félévhalasztások, vagy az önértékelési problémák.

A fiatal felnőttkor legfontosabb kihívása az elköteleződés valamely pálya mellett, a hivatásválasztás (az intim kapcsolatok kialakítása mellett), meg kell ismerni a készségeket, az érdeklődést, a társas igényeket, a gazdasági elképzeléseket (Bernáth 1997). Az egyetemisták fejlődésének hét fő területét fogalmazta meg Chickering (1969 In: Takács 2011): kompetencia, érzelmek, autonómia, identitás, kapcsolatok, szándék (elhatározási képesség), integritás. A szerző ezeket a területeket a fejlődés vektorainak nevezte.

Kézdy (2007) a PPKE BTK piliscsabai campusán tanuló egyetemisták körében 13 különböző krízistípust (az egyetemista korosztály jellegzetes fejlődési kríziseit) vizsgált. Ezek közül a leghangsúlyosabban a párkapcsolati elköteleződés, a vallási kételkedés, a teljesítménykrízis, valamint a szülővel való kapcsolat jelentkezett. A pályaválasztási elköteleződés területén az évek során egyenletes növekedés volt kimutatható, és a végzősök között volt a legmagasabb a krízis átlaga. Ennek hátterében a pályaválasztással kapcsolatos külső tényezőkre, például az elhelyezkedési lehetőségekre hívja fel a figyelmet a szerző.

A pályaszocializációs folyamatok sikerességére vonatkozóan a magyarországi pályalélektani kutatások eredményei egyértelműen mutatják, hogy a pályaválasztás minősége és a pályaidentifikációs folyamatok között szoros összefüggés van. Ugyancsak szoros összefüggés mutatható ki a nem tudatos pályaválasztás, a pályára sodródás és a pályaelhagyás között is. Ezen kutatások eredményei azt mutatják, hogy a pályaelhagyási folyamatot nagymértékben befolyásolja az intelligenciaszint, az érdeklődés és a motivációs bázis. Fontos az értékeket és azok alakulását is figyelemmel követni (Szilágyi 2003).

A pályaválasztási elköteleződés Marcia (1994) kutatásában az elért identitás egyik fontos aspektusa. Ritoók és munkatársai (1998) egyetemistákkal végzett kutatásukban azt tapasztalták, hogy a harmadik évfolyam során „pályaszocializációs hullámvölgybe” kerülnek a hallgatók: ekkor elégedetlenebbek, kritikusabbak a választott szakkal, a képzéssel szemben. Mindez, úgy tűnik, a korábban megalkotott, idealizált pályakép szertefoszlásának következménye, és egyben előfeltétele annak, hogy a pályáról kialakult valóságos ismeretek fényében újra elköteleződhessenek.

A pályaválasztási döntésről alkotott szociális tanulás-elmélet (Krumboltz és mtsai 1979 In: Kiss 2007) szerint az orientálódási folyamat nagy mértékben a véletlentől függ (a véletlenektől befolyásolt minták és a családból, a környezetből szerezhető információk alapján, valamint a szülők kapcsolati hálózatának megfelelően történik), ami az életpálya-építés különböző lépcsőin súlyos pályakrízisek kialakulásához vezethet. Ráadásul a döntés gyakran negatív választások eredménye, vagyis a fiatalok az alapján döntenek, hogy mit nem szeretnének csinálni. Az átfogó pályaaorientációs tájékoztatásnak jelentős szerepe van ezeknek, az életpálya különböző szakaszaiban fellépő krízishelyzeteknek a megelőzésében is.

A személyiségtényezők fejlettsége és a pályaválasztási döntés minősége között közvetlen kapcsolat van. A pályaválasztási döntés külső korlátozottságára sok fiatal regresszióval reagál, ami a felnőtt életállapot elutasításával jár. A teljesen új élethelyzetekre való felkészülés pedig nehéz a fiatalok számára még akkor is, ha bizonyos pályák vonzzák őket. Éppen ezért fontos a sikeres pályaválasztás előkészítésében megtalálni azokat a személyiségjegyeket, amelyek alakítása, fejlesztése révén érzelmileg is megalapozott, jó önértékelésre épülő szerepelképzelés alakulhat ki (Szilágyi 2003). Minél inkább alkalmas az adott pályára a fiatal, annál több szakmai elégtétele lesz, és annál hatékonyabb lesz a szakmai tevékenysége (Tomşa 2007).

A célok alapvető jelentőségűek az emberi személyiség és magatartás szempontjából, fontosak például az életút szerveződésében is (Martos 2013). A személy céljai irányítják, energetizálják, ugyanakkor stabilizálják a személy és környezete közötti interakciókat, az önszabályozás és a külső rendszerekhez való kapcsolódás egyik fontos alrendszerét alkotják (Little 1993 In: Martos 2013) „Az életcélok (aspirációk) a személy pszichológiai működésének jövőorientált, dinamikus oldalát képviselik, egyúttal pedig a környezeti és kulturális hatásokra adott személyes válaszként értelmezhetők” (Martos 2010, 115).

Az életcélok és alapvető törekvések ideálokra, állapotokra vagy tárgyakra vonatkoznak, mindarra, amit az emberek a legfontosabbnak tartanak az életben. Ilyenek például a kapcsolatok, a jómód, a gazdagság, a munka, a tudás és a teljesítmény, illetve az alapvető törekvésekhez sorolható az is, hogy azt a meglévő állapotot, amely a jelenben megfelelő számunkra (pl. az egészséget, a másokkal való jó kapcsolat) igyekszünk fenntartani (Martos 2010).

A döntéseik, a választások és az életút alakítása is nagymértékben függ a célok kitűzésétől, azok módosításától és megvalósításától. Azt, hogy az aspirációk (azaz a hosszú távú, általános életcélok és törekvések) milyen kapcsolatban állnak az aktuális magatartással, az életvezetéssel, valamint az egészséggel, az öndetermináció elmélete (Deci – Ryan 2000; Martos

2010, 2013) vizsgálja. Az elmélet extrinzik (például az anyagiak, az elismertség és a megjelenés) és intrinzik (például fejlődés, jó társas kapcsolatok, az egészség megtartására irányuló törekvések, a közösség javát szolgáló törekvések) életcélokat különböztet meg (mivel az életcélok, illetve, az azokban megnyilvánuló értékválasztások is besorolhatók ebbe a két motivációs kategóriába). Az extrinzik célok elsősorban olyan tapasztalatokhoz, állapotokhoz vezetnek, amelyek a személy számára külső megerősítést biztosítanak, míg az intrinzik célok a belső fejlődési igénnyel állnak kapcsolatban, ezért az elmélet szerint az extrinzik célok előnyben részesítése problémákhoz vezethet, egyéni és közösségi szinten egyaránt. Teljesebb, egészségesebb működéshez, nagyobb mértékű elégedettséghez az intrinzik célok megvalósítása szükséges. Ezeknek a céloknak az erőssége pozitív együtt járást mutat a jólléttel, elégedettséggel, az önmegvalósítással, a vitalitással, valamint a mentális egészség mértékével, az intrinzik orientáció erősödésével az egyének lelki egyensúlya is javul (Kasser – Ryan 1996 In: Martos 2013, Deci – Ryan 2000). Az intrinzik aspirációk előnyben részesítése olyan magatartásmintázatokkal és döntési tendenciákkal is együtt jár amelyek kedvezőek az emberi kapcsolatok fenntartása és a közösségek jó működése szempontjából is (Martos 2013).

Az intrinzik célokra való törekvést egyéni és közösségi szinten is érdemes támogatni, hisz ezek a belső erőforrások szinten tartására és fejlesztésére irányulnak. Ha az *életcélok megvalósítását* tudjuk támogatni, akkor a lelki egészség védelmét és a pszichológiai jóllét fenntartását segítjük, mind egyéni, mind pedig közösségi szinten (Martos 2010). Az életcélokkal kapcsolatos vizsgálatokat teszi lehetővé az Aspirációs Index mérőeszköz.

Az elméleti megfontolások és a kutatási eredmények alapján is elmondható, hogy „érdemes olyan képzési, közösségi programokat támogatni, amelyek – a személyek többségében jelen lévő értékhierarchiának megfelelően – elősegítik az intrinzik célok kitűzését, illetve ezek megvalósítását közelebb hozzák, lehetővé teszik” (Martos 2013, 87).

I.2.2. A tudás kialakulása a szakmai képzésben

A konstruktivista szemlélet szerint a tudás a használhatóságával, adaptivitásával válik fontossá az egyén számára. A tapasztalat maga is konstruált, függ az előzetes tudástól, az elme értelmezési, konstruáló, önépítő folyamataitól és kiemelt szerepet kap a tanulást akadályozó előzetes elképzelések esetén a fogalmi váltás folyamata (Nahalka 2009).

Az emberi megismerőtevékenység, az érzelmek, a társas kapcsolatok, az információfelvétel és az információfeldolgozás is értelmezhető a modellalkotás keretében, nemcsak a tudomány (Pléh 1999).

A *konstruktivizmus*, mint ismeretelméleti megközelítés nem fogadja el azt a nézetet, hogy a tudás valamiféle tükrözés eredményeként alakul ki, hanem a tudást konstrukció eredményeként határozza meg, melynek során a megismerő ember felépít magában egy világot, ami tapasztalatinak befogadója, értelmezője lesz, és ami lehetővé teszi számára, hogy a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban is előrejelzéseket tudjon alkotni. Születéstől fogva adottak bizonyos tudásterület-feldolgozó struktúrák, amelyek alapjai a további fejlődésnek, és amelybe az új ismeretek konceptuális váltások során illeszkednek be úgy, hogy az előző struktúrák lényegi tulajdonságaikat tekintve együtt élnek tovább az újakkal. A konceptuális váltások során a tudás és a fogalomrendszer fokozatosan differenciálódik (Nahalka 1997). A képzésbe kerülő hallgatók sem tiszta lappal indulnak, hanem valamiféle előzetes nézetrendszerrel és tudással, illetve rendszertelen tudástöredékekkel, és a képzés hatásfoka összefügg ezekkel (Falus 2005).

A reflektív gondolkodás a képzés során szűrőként funkcionál, az előzetes elképzelések és tapasztalatok meghatározóak abból a szempontból, hogy a hallgatók mit fogadnak el a tanultakból. A képzés során figyelembe kell venni a hallgatók előzetes konstrukcióit, tapasztalatait, fontos lenne megismerni és elemezni azokat. A tanári pálya szempontjából például több kutatás bizonyította a reflektív gondolkodás szerepét. Pedagógiai nézetrendszerek változására fókuszáló külföldi kutatások eredményei alapján a szakemberek megállapították, hogy a tanár szakos hallgatók esetében előzetes elképzeléseik meghatározóak abból a szempontból, hogy mit tartanak fontosnak, mit vallanak magukénak a tanultakból. A képzés során fontos lenne figyelni a diákok előzetes tapasztalataira, azok alapján formálni a tanítási, nevelési stratégiákat (Szivák 2003; Falus 2005).

A pályakezdő értelmiségiek körében végzett vizsgálatok eredményei már évtizedekkel ezelőtt is arra figyelmeztettek, hogy a felsőoktatásban eltöltött időszak szocializációs értéke nem teljes mértékben kielégítő (Szilágyi – Völgyesy 1985). Például Bagdy (1997) és munkatársai pedagógusnak készülő hallgatói csoportokat vizsgálva azt találták, hogy a felsőoktatási éveket a pedagógusjelöltek nem tartják megfelelően személyközpontúnak és elég eredményesnek a munkára való felkészítés szempontjából, úgy látják, hogy a képzők főleg információkat nyújtanak, anélkül, hogy az integrálást segítenék, és, hogy a hallgatóknak alig van alkalmuk

szereplésre, részvételre. A pedagógusképzésre vonatkozóan Vastagh (1995) is azt jelzi, hogy a felkészítés folyamatába az iskola valóságos világát is be kell építeni, és számolni kell a tanárszerep változásának, átalakulásának tényével is. Szivák (1998) arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzés ismeretanyaga önmagában még nem formálja, nem alakítja a pedagógusjelöltek szakmai előfeltevéseit és meggyőződésrendszerét, ezért pályára lépve elsősorban a saját korábbi iskolai tapasztalataik aktiválódnak. Wubbels (1992 In: Szivák 2002) megállapítja, hogy az elmélet és gyakorlat közötti szakadék egyik oka az, hogy a képzés legtöbb tevékenysége nem változtat a hallgatók világképén, az átvitel gyenge, az elsajátított elméleteket és jártasságokat a hallgatók nem használják a gyakorlatban.

A felsőoktatásba beépített önismereti munkával a konceptuális változásra, az információfeldolgozó rendszer struktúráját alkotó elemek átalakulására lehet törekedni. A megalkotott önismereti folyamat célja azt a tudásterületet differenciálni, amely a hallgatók saját személyiségére vonatkozik (Ludányi 2004). A képzés a szakmai szerepsajátításhoz járul hozzá azzal, hogy lehetőséget teremt a konstruáláshoz, a megfelelő tanulási környezet biztosításával.

Az empátia, a kommunikáció és a csoportdinamika tréningek az 1980-as évektől helyet kaptak a magyarországi egyetemi képzésben, magyar szakemberek nevéhez fűződik például abban az időszakban az az önismereti és a pálya emberközpontú művelésére felkészítő csoport meghonosítása, amit orvostanhallgatóknak dolgoztak ki (Bagdy 1997).

Azóta is kutatások sora bizonyítja, hogy a csoportmódszerek és a tudatosan felépített, fejlesztő jellegű csoportfoglalkozások fontosak a humán képzések keretében (Bugán 1994; Bagdy 1997; Szilágyi 1997, 2005; Hadnagy 2009), ezek hatása értékes a pályaszocializáció szempontjából.

Az önismereti munka ugyanakkor a műszaki képzésektől sem idegen. Az alapos szakmai tudás mellett a műszaki szakembereitől is elvárják például a jó együttműködés képességét és kommunikációt, a nyitottságot, az önállóságot stb. Jó példa ebből a szempontból a Debreceni Egyetem Műszaki Kara, ahol a 2010/2011-es tanévben a „Személyiségfejlesztő tréning” és az „Önismereti Tréning” tárgyak bevezetésével lehetőséget teremtettek a műszakis hallgatók személyes kompetenciáinak fejlesztésére (Rády 2011).

Annak, hogy a felsőoktatási képesítés gyakorlati értékű lehessen és a diplomás szakember kikerülve a képzésből valóban képes legyen hivatására a személyiség képességeinek a kicsiszolása a feltétele, a megszerezhető elméleti tudásanyag csak formálisan képesít egy adott szakma művelésére (Bagdy 1997).

A személyes fejlődés és a szakmai önismereti munka lehetőségének biztosítása napjainkban új követelményként van jelen a felsőoktatásban, amelyre igény van a hallgatók részéről is, de a munkaadók részéről is. Ha a képzésben ezt biztosító csoportmunkára, tapasztalatszerzésre és önismereti munkára is lehetőség van, akkor a hallgatók eljutnak egy pontosabb öndefinícióhoz, önfogadásuk mértéke nő, alkalmazkodásuk javul, felismerik értékeiket és azok szerepét. Ha szereptanulási mintákat is nyújt a képzés, akkor a szereptanulás során a modellkövető elsajátítja azokat a viselkedés módokat, amelyek egy-egy szerep megvalósításához szükségesek, szerepkészségekre, szereptechnikákra tesz szert. A folyamat során belsővé válnak azok a normák is, amelyek a viselkedést szabályozzák, a szerep én-azonos magatartássá válik. A szocializáció minden szakaszában a környezeti hatások belsővé válása valósul meg, kialakítva és formálva a személyiség erkölcsi arculatát, autonómiáját, önazonosságát.

I.2.3. Az értékek formálódása a szakmai képzés során

Több tudományterület - a pszichológia, szociológia, antropológia – szerint meghatározható az érték fogalma, ezért jelentése az adott kontextus függvényében erőteljesen eltér, tulajdonképpen egymás mellett élő érték-fogalmakról beszélhetünk. Az értékek, pszichológiai értelemben is kettős jellegűek: objektív tartalmukat meghatározza az a külvilág, amelyben az értékek választása történik, szubjektív tartalmuk pedig azt jelenti, hogy a személyiség maga dönti el, hogy a külvilágban rejlő lehetőségek közül mit választ ki, mit tart a maga számára fontosnak. Életünk során, az életkortól, a mikrokörnyezettől, a kulturális tradícióktól stb. függően, az értékek rangsora változik (Szilágyi 2003). Értékeink valamilyen módon szervezik és tagolják múltunkat, jelenünket és jövőnket, orientálnak bennünket, szabályozzák testi, lelki energiáink felhasználását, behatárolják és kifejezik társadalmi hovatartozásunkat, társadalmi énünket. Mivel folyamatosan értékeljük mások és önmagunk magatartását, értékazonosságaink miatt érezhetjük magunkat otthonosan, közel másokhoz, vagy épp az értékek idegensége miatt érezhetjük magunkat távolinak, kívülállónak (Váriné 1987).

A Medgyesi – Róbert (2000) szerzőpáros meghatározása szerint a munkaértékek a munka materiális és szubjektív jutalmainak fontosságával kapcsolatos vélemények. A materiális jutalmak körébe sorolhatjuk a magas keresetet, az előmenetel lehetőségét, a rugalmas munkaidőt

vagy az állás biztonságát is, a szubjektív jutalmak körébe pedig a társadalomnak hasznos munka, az érdekes munka, az önálló munkavégzés és a másokon való segítség tartozik.

Fontos, hogy milyen értékek közvetítődnek a gyerek fele (előbb a család részéről, majd a kortárs- és egyéb csoportok, intézmények felől), valamint az is, hogy a személy el tudja-e dönteni melyeket szeretné követni, melyeket szeretné inkább szelektálni, mit tart céljai, jövője szempontjából fontosnak (Csukonyi 2002). Heller (1970) szerint az érték fogalma olyan absztrakció, amely akkor jelenik meg, amikor kialakul a minőség fogalma, amely megkülönbözteti a kívánatosat a nem kívánatostól, az előnyöst az előnytelenről, a követendőt a végzetestől, az értékelés olyan folyamatok közös nevezője, amely mindegyikét jellemzi a jó és a rossz közötti választás.

Schwartz (1994, 1999 In: Veroszta 2010) érték meghatározása alapján az értékek egyrészt eltérő jelentőséggel, fontossággal bíró elérendő általános célokban fejeződnek ki, amelyek egyének vagy egyéb társadalmi szereplők életében vezérlő elvként szolgálnak, másrészt a kívánatosra vonatkozó vélekedések, amelyek a különböző társadalmi cselekvők viselkedését irányítják számos területen (például a cselekedetek közti választásban, az emberek vagy események értékelésében, illetve ezek magyarázatában, igazolásában), tehát viszonyítási alapot is jelentenek az egyes cselekvések megítélésében. Az értékek fontossági sorrendbe rendezhetők, kialakítva egy egyén vagy egy társadalom értékrendszerét. Az értékstruktúra meghatározza a viselkedést, az emberi életet, valamint a körülöttünk levő világot is jelentőséggel tölti fel.

A különböző értékek kölcsönhatásban vannak egymással, és olyan mértékben határozzák meg a cselekvésünket, amilyen mértékben az adott kontextusban relevánsak. Schwartz (In: Veroszta 2010) szerint ez a következő működési mechanizmus szerint zajlik: az adott szituációban az értékek aktiválódnak, majd ezt követően kiválasztódnak a lehetséges reakciók közül azok, amelyekről a személy úgy véli, segítenek az adott cél elérésében. Ezt követően az értékek hatással vannak a figyelemre, befolyásolják a percepciót és az adott helyzet interpretációját. Végül, a már aktivált értékek hatással vannak a cselekvés megvalósítására. Általában többféle érték együttes hatása alakítja a cselekedeteket, és a kapcsolat az értékek és a viselkedés között nem kizárólagos, hanem a viselkedést számos más tényező is befolyásolja.

Schwartz (2003) érték-elméletében törekszik arra, hogy feltárja az emberi értékrendszer összetevőit, hangsúlyozza azt, hogy az emberi értékek rendszere univerzális. Az értékeket szükségletekből levezetve, a biológiai, társas és jóléti szükségleteket határozza meg. Ugyanakkor az egyének érték-prioritásaikat tekintve különböznek, jelentősek az eltérések abban a tekintetben,

hogy ugyanazon értékeknek milyen relatív fontosságot tulajdonítanak az emberek. A szerző ezért megpróbálja azt is feltárni, hogy az értékprioritások különbségei alapján hogyan rendezhetőek csoportokba az emberek.

Az alábbiakban felsoroljuk a Schwartz (2006) által kidolgozott a tíz értékkomponenst, valamint azok összetevőit. Ezek szerinte egyetemes jellegűek, biztosítják a társadalom alapműködését. A hatalom (1.) összetevői társadalmi státusz és presztízs, kontroll emberek és erőforrások felett, társadalmi és közösségi megbecsülés, elismertség keresése. A teljesítmény (2.) összetevői a társas elvárásoknak megfelelő kompetencia és a standardoknak megfelelő személyes siker. A hedonizmus (3.) összetevői: élvezetek és kielégülés, kedvtelés, az öröm keresése. A stimuláció (4.) izgalom, újdonság és kihívás összetevőkből áll. Az önállóság (5.) összetevői: független gondolkodás és cselekvés, önálló döntések, választás, alkotás, felfedezés. Univerzalitás (6.) alatt mások megértésére és elfogadásra való törekvést, megbecsülést, toleranciát, a társadalom jólétének biztosítását, és a környezet védelmét értjük. Ebben a modellben a jóindulat (7.) összetevői a közel álló személyek jólétének megteremtésére, valamint az annak fenntartására, növelésére való törekvés. A hagyomány (8.) értékkomponens összetevői a tradicionális kultúrára jellemző hagyományok, illetve a vallási eszmék és szokások elfogadása, az ezek iránti tisztelet és elköteleződés. A konformitás (9.) az olyan viselkedés kerülése, amellyel bármi módon megbánthat másokat, amivel árthat, erős megfelelési vágy a társadalmi normáknak és elvárásoknak. A biztonság (10) értékkomponens összetevői: a társadalom, a kapcsolatok stabilitására, biztonságra, valamint a harmóniára való törekvés.

A tíz alapvető érték négy csoportba vagy magasabb rendű értékbe szervezve elrendezhető két egymásra merőleges tengely (nyitottság – zártság/konzerválás vízszintes tengely, illetve egoizmus/önmegvalósítás – altruizmus/önmeghaladás, vagy angolul: self-transcendence függőleges tengely) rendszerében.

Nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy az egyes értékek fontosságának megítélésében, az értékek hierarchiájában nagy a hasonlóság, minden társadalomban azok az értékek szerepelnek az értékhierarchia csúcsán, melyek a társadalom fennmaradása szempontjából fontosak, a jóindulat, az önállóság és az univerzalitás a legfontosabbak, míg a stimuláció, a tradíció és a hatalom az értékhierarchia aljára kerülnek (Schwartz 2012).

A bemutatott értékdimenziók a munka bizonyos jellemzőivel, értelmezéseivel is kapcsolatba hozhatók. Például a munkához kapcsolódó a siker vagy az ambíció, illeszkedik az önmegvalósítás szférájához, vagy összefüggésbe hozható a munkához társított kreativitás, illetve

a szabadság a modellben megjelenő önállósággal. A segítőkészség vagy az egyenlőség leginkább a segítő szakmák attitűdjeit képezik le, míg például a hedonizmust és az stimulációt értelmezhetjük a monoton, mechanikus jellegű munkák vagy a munkaorientált életforma ellentettjeként is (Bocsi 2013).

Az értékek szoros kapcsolatban vannak az attitűddel, a személyiség beállítódásával, megismerő, érzelmi és viselkedési összetevőik vannak, függenek az életkortól, a személyiség aktuális mikrokörnyezetétől, a kulturális tradícióktól. Az értékorientációk és értékválasztások tudati és tapasztalati tényezőkből épülnek fel. A tudatos elemek a társadalmi értékekből, a környezet által közvetített elemekből alakulnak ki, a tapasztalat pedig az ismeretekből, az életben működő, előnyben részesített értékek vonatkozásában. Az értékorientáció kialakulásában a környezet által közvetített szempontoknak és azok elsajátításának van jelentős szerepe. Az értékorientáció megismerése leginkább egy meghatározott tevékenységhez, jelenségkörhöz, konkrét tartalomhoz kapcsolódóan képzelhető el (Szilágyi 1997, 2003).

A változást a fogyasztói társadalom fogalomköre felől közelíti meg Pikó (2003). A fogyasztás, mint az életformát, életvitelt és napjaink értékrendszerét meghatározó gyakorlat, a szerző szerint a posztmodern társadalmi valóság kulcsfogalma. A fogyasztói társadalom olyan életérzést alakít ki, melyben az egyéni viselkedés alárendelődik a fogyasztói társadalom civilizációs szabályainak. Paradoxon, hogy ugyanakkor az ezzel a folyamattal ellentétesen ható individualizáció korát is éljük. Korunk változásai olyan hatással vannak az egyén személyiségére, hogy az a szüntelen alkalmazkodás miatt válságot él át, ennek következtében mentális és biológiai egészsége veszélybe kerül.

A képzés, mint az értékek által vezérelt szakmai szocializáció fontos része, meghatározható úgy, mint egy adott hivatásra való előkészítés, ami tudás közvetítésével és fejlesztéssel előkészíti a diákokat a munkába állásra (Tóth 2006). Az értékek formálódását tekinthetjük a pályaszocializáció egyik legfontosabb belső tényezőjének, ez a belső tényező fontos szereppel bír a szociális identitás és a szakmai identitás alakulásában (Szilágyi 2001).

Az értékek konstruálódásának folyamatában tehát fontos szerepet kapnak az intézmények, mert azok is jelentős hatást gyakorolnak a diákok gondolkodási struktúrájára. E komplex hatásrendszerbe beletartoznak az egyetemek manifeszt céljai mellett például a szakmai gyakorlatok, a terepgyakorlatok és egyéb, a munkaerőpiaccal kapcsolatba kerülő tevékenységek is, amelyek egyfajta szocializációs folyamatot generálnak. A felsőoktatás különböző szegmenseiben ez a folyamat eltérő beállítottságok irányába mozdíthatja el a hallgatókat (Bocsi

2013). „Könnyű belátnunk, hogy mindezt a különböző tudományterületek, szakmák elhelyezkedési lehetőségei, az elérhető keresetek, valamint a kínált életpályák és munkarendek is alakítják – ugyanakkor az elérhető munkaerőpiaci pozíciók mintegy előzetes szűrőként is vonzhatják a bizonyos attitűdökkel és elképzelésekkel rendelkező diákokat” emeli ki a szerző (Bocsi 2013, 72).

Pusztai (2011) a hallgatók felsőoktatási szocializációját elemezve hangsúlyozza, hogy a felsőoktatás expanziója révén a korábban homogén társadalmi háttérű hallgatóság egyre sokszínűbbé vált, az un. nem-tradicionális hallgatók (Harper–Quaye 2009 In: Pusztai 2011) is bekapcsolódnak a felsőoktatásba, akik nehezebben tájékozódnak az akadémiai értékek és normák világában. A szerző arra a következtetésre jut, hogy „a felsőoktatási tanulmányi pályafutás formálódásában egyre jelentősebb szerep jut a kapcsolati szempontoknak” (Pusztai 2011, 279), a hallgatói szocializáció leginkább a hallgatók közösségi interakcióiban és színterein zajlik, vagyis annak színterét egyre kevésbé képezik a hagyományos oktatási folyamat szegmensei és összetevői. Így az értékátadási folyamat tartalmára inkább az ifjúsági életszakaszra jellemző tendenciák jellemzőek (például a hedonizmus, a jelenközpontú gondolkodás, vagy akár a posztmateriális elemek fokozottabb megjelenése).

A felsőoktatásban eltöltött évek hatással vannak a hallgatók értékvilágára, formálják azt, de a változás irányát, mértékét és fő tényezőit még vizsgálják, a kutatási eredmények még nem adnak egyértelmű képet mindezekről.

Szilágyi (2003) a pályaszocializációs folyamatok vizsgálata során az értékeket és azok alakulását figyelemmel követve azt találta, hogy a felsőoktatásba kerülő hallgatók értékfelismerése nincs szinkronban aktuális társadalmi helyzetükkel valamint, hogy a hallgatókra a képzés folyamatában nem jellemző a tudásnak, mint értéknek a felismerése. A képzőintézményeknek számolniuk kell azzal, hogy hallgatóik rendkívül heterogének mind a társadalmi-kulturális háttérük, mind pedig a motivációik és a tudáshoz való viszonyuk tekintetében. Az egyetemi hallgató klasszikus fogalmához társított értékek (például a tudás keresése, a tudományos érdeklődés, vagy a kutatótanulás) helyett felerősödtek a piaci és fogyasztói aspektusok, ezért a hallgatók körében lezajlott értékváltozásokat gyakran pesszimizmussal írják le, vagy értékvesztésről számolnak be az elemzők (Newman 1982, Karnouh 2000 In: Veroszta 2010).

Szemben a gyakran emlegetett értékvesztéssel, értékválsággal a magyarországi felsőoktatási intézményekben végzett vizsgálatok inkább értékcsúszásról és

értéktisztázatlanságról számoltak be, és arról, hogy a hallgatók értékelismerése nincs szinkronban társadalmi helyzetükkel. Az felsőfokú képzés idején a tudásnak, mint értéknek a felismerése nem jellemző a hallgatókra, míg a pályakezdők számára a tudás felhasználásánál is értékesebbé és fontosabbá vált a tudás fejlesztésének, továbbépítésének folyamata. Tehát nem az értékvesztés a domináns jegy, hanem az értékek fel nem ismeréséből adódó tisztázatlanság (Szilágyi 2003).

Az újabb értékutatók a különböző karokon és képzési területeken kapott eredmények elemzése során az a kérdés továbbra is válaszra vár, hogy az értékpreferenciák területén megfogható különbségek vajon a hallgatói bázisok eltérő kulturális jegyeiből fakadnak, vagy pedig az intézményi lét keretei formálják azokat eltérő jellegűre. A különböző képzési területek hallgatóinak érték-preferenciáiról végzett kutatások eredményei minden esetre tanulságosak és megfontolásra érdemesek. Verkasalo – Daun – Niit (1994 In: Veroszta 2010), például gazdasági, bölcsészettudományi és műszaki képzési területek hallgatóinak értékpreferenciáit elemezve azt találták, hogy a tanulmányok szakterülete erősebb hatással van a hallgatói értékprioritások alakulására, mint az országok közti eltérések. Eredményeik alapján a gazdasági képzések hallgatói a hatalmat és a teljesítményt magasabbnak értékelték a műszaki és bölcsész hallgatóknál. A bölcsészek körében pedig az univerzalizmus és spiritualizmus mutatkozott felülértékeltnek. Myyry (2003 In: Veroszta 2010) eredményei is szignifikáns összefüggést mutattak az értékprioritások és a képzési területek között. Ebben a vizsgálatban a gazdasági képzések hallgatói a munka-értékeket és a teljesítményt értékelték felül a többiekhez képest, a társadalomtudományi terület hallgatói pedig a jóakaratot, az univerzalizmust és spiritualitást, a műszaki képzések hallgatóinak körében pedig a tradíció, a konformitás és a biztonság kapott magasabb értékelést.

Szilágyi (2001) magyarországi, romániai és belgiumi szociális képzésekben tanuló hallgatók összehasonlító érték és attitűd vizsgálatának tapasztalatait összegezve úgy fogalmazott, hogy a képzés során sokkal nagyobb mértékben lehet hatni a szakmai attitűdökre, mint a szakmai értékekre és általában az értékorientációra. A vizsgálat tapasztalatai egybehangzóak azokkal az elméleti megfontolásokkal, melyek szerint, az értékek az attitűdöknél stabilabb struktúrák és összetettebb szerveződések, ugyanakkor a változásokkal szemben tartósabbak és ellenállóbbak. Az attitűdök könnyebben kialakíthatóak komplexebb tanulási folyamatok során (mint amilyen a szakmai szocializáció), viszont az értéktanulás, értékváltozás inkább függ az adott társadalomtól és kultúrától.

A munka-értékek választásának jellegzetességeit vizsgáló aktuális kutatásokat (pl. Koródi 2007; Fónai – Zolnai – Kiss 2005; Szabó – Orosz – Kiss 2013; Kiss 2013; Müller – Fábíán 2013) a következő alfejezetben mutatjuk be.

A szociológiai és szociálpszichológiai indíttatású felfogások nagy érdeme, hogy rámutattak a pályaválasztó szociális státusának jelentőségére. A döntő fontosságú faktorokat általában két nagy csoportra osztják, egyrészt a „reális faktorok” a szóba jöhető pályák materiális lehetőségeit jelentik, másrészt az „individuális jellemzők”, amelyek között az értékrendszer a központi jelentőségű. Az elemzésekből (Rosenberg – Fürstenberg In: Szilágyi 2005) kitűnik, hogy a szociális hatások nemcsak a realitásfaktorokon keresztül érvényesülnek, hanem a személyiség értékelő mechanizmusai szerint is, amely mechanizmusokat az egyéni tevékenységrendszer determinálja.

Elfogadva azt, hogy az értékek szoros kapcsolatban vannak az attitűddel, vagyis a személyiség beállítódásával, befolyásolják a pályaválasztást, a munkavállalást, a társadalmi beilleszkedést, és a pályaszocializáció egyik legfontosabb tényezőjét képezik, témánk szempontjából fontosnak tartjuk a munkához kapcsolódó értékek választásának vizsgálatát is a hallgatók körében.

I.3. Továbbtanulás és pályaválasztás kérdéskörökben végzett aktuális kutatások

A kutatás célja és témája szempontjából elsősorban a magyar felsőoktatásban tanuló hallgatók és végzős középiskolás diákok pályaeorientációját, továbbtanulási ambícióit, értékstruktúráját vizsgáló kutatások eredményeit kell ismernünk. Ilyen témájú vizsgálatok Magyarországon már több évtizede zajlottak (Csirszka 1966; Völgyesy 1976; Ritoókné 1986; Szilágyi 1980, 1985) és napjainkig is értékes eredmények születnek (főleg a felsőoktatásban).

Jelen dolgozat szempontjából elsősorban az utolsó évtizedben született munkák eredményeit tartottuk fontosnak áttekinteni, de ezek a munkák gyakran összegzik a korábbiakat, illetve építkeznek azokra (Liskó 2003, 2004; Fónai – Zolnai – Kiss 2005; Kóródi 2007; Takács 2011; Lukács 2012; Lengyel – Török 2012; Kiss 2013).

Ugyanakkor igen jelentősnek tartjuk azt, hogy már nemzetközi együttműködésen alapuló kutatási projektek eredményeire is támaszkodhatunk, amelyek erdélyi almintával is rendelkeztek (Kóródi 2007; Szabó – Orosz – Kiss 2013; Kiss 2013; Müller – Fábíán 2013), igaz elsősorban munka-érték vonatkozásában.

Az ebben a fejezetben áttekintett kutatásokat először táblázatban röviden összefoglaljuk, majd főbb eredményeiket ismertetjük.

1. táblázat. *Továbbtanulás és pályaválasztás kérdéskörökben végzett aktuális kutatások*

A kutatás/vizsgálat témája	Minta	Mérőeszközök	Főbb eredmények
A középfokú iskolák elvégzése utáni továbbtanulási és elhelyezkedési esélyek (Liskó 2003, 2004)	Régióra, településtípusra, iskolatípusra és szakmacsoportra reprezentatív országos minta, a középfokú iskolákból kilépő 18–19 éves korosztály (N=2371)	Kérdőívek: a középiskolák jellemzőire, a tanulók családi körülményeire, továbbtanulási és munkavállalási ambíciókra vonatkozó kérések. Kiegészítő kérdőív: helyzetükkel, étellel való elégedettség, jövőre vonatkozó ambíciók.	A tanulók döntő többsége (82%) szeretne továbbtanulni, és több mint fele (56%) jelentkezik is. A továbbtanulásra vonatkozó szándék szoros összefüggést mutat a tanulók lakóhelyével, a szülők iskolázottságával. Népszerű a társadalomtudományi (bölcsezet, jog) kar, a közgazdasági kar, valamint a műszaki és a természettudományi kar. A legtöbben a magasabb iskolázottságtól a munkaerő-piaci esélyeik javulását várják
Hallgatók munkaérték preferenciáinak vizsgálata (Kóródi 2007)	846 fő a Kárpátalja, Partium és Magyarország északkeleti megyéi alkotta térségből, adatfelvétel 2005-ben	Kérdőív: munkaérték-preferencia (8 item, Medgyesi – Róbert, 2000), képzés iránti igény, elhelyezkedéssel kapcsolatos tervek	Jellegzetességek a hallgatók munkaérték választásaiban: az állás biztonsága, a munka érdekessége és a magas kereset a legfontosabb jellemzői az általuk ideálisnak tartott munkának; Jelentős különbségek a munkaértékek összehasonlításakor férfiak és nők között, de szakcsoportok szerint is találtak érdekes eltéréseket; a munkaértékeket a tágabb értékstruktúra részeként érdemes kezelni.
Munkaérték preferenciák strukturális változásai a professzionalizáció mértékének és a képzés tartalmi változásának tükrében (Kiss 2008)	Debreceni Egyetem, szociális munkás szakos, elsős és másodéves hallgatók (N=188), adatfelvétel 2007-ben ¹	Kérdőívek: saját fejlesztésű (a hallgatók státuszát, jelentkezővel, képzéssel, pályával kapcsolatos elképzeléseit vizsgáló kérdések és attitűdskálák), Super-féle munkaérték kérdőív	Az értékörök rangsora stabilitást, összehasonlítások esetén pedig egyezést mutat. A munkával kapcsolatos értékválasztás sokkal inkább függ „az életkori és élethelyzetbeli sajátosságoktól, mint a pálya jellegétől, vagy annak társadalmi kontextusától” (Kiss, 2008, 128.old.). A szociális munkás hallgatók pályamotivációjában jelentős az embereken való segítség eszménye, ami összhangban van az altruizmus értékör preferálásával, de

¹ Ez egy 15 éves kutatás (1992-2007) harmadik, összegző, záró fázisa, az első két fázis (alaphelyzet meghatározása 1992-1995, követéses periódus 1995-2005) más-más mintával zajlott

			a professzionalizáció egyre inkább megjelenik a hallgatók pályáról való gondolkodásában.
A hallgatók pályaválasztásainak indítékai, információik forrásai és döntéseik háttere (Takács 2011)	Mérnök, menedzser és tanár szakos hallgatók (N=254)	Kérdőívek: kérdések a választás okáról, az azt befolyásoló hatásokról, tényezőkről, motiváltságról	A pályaválasztás fő motívumai: a szakterületükhöz kapcsolódó tantárgyak szeretete, a munkatevékenység tartalma iránti vonzódás. Családtag volt meghatározó hatással a pályaválasztásban (34%). A pályaválasztás előkészítése meghatározó lehet a sikeres pálya szempontjából, a felsőoktatás is igen fontos a pályaszocializációban.
A középiskolások továbbtanulási szándékai, elképzeléseik, elvárásaik a felsőoktatással kapcsolatban (Lengyel – Török 2012)	11. és 12. osztályos diákok, öt szegedi gimnáziumból és három szakközépiskolából (N=504), adatfelvétel 2010-ben	Kérdőívek: háttéradatakra, felvételire, egyetemre, diplomára és a jövőre vonatkozó kérdések	Magas a továbbtanulni vágyó diákok aránya, sokan mesterszintű diplomát vagy doktori fokozatot is szeretnének. Szakválasztáskor a saját érdeklődésük a meghatározó tényező. A tájékozódás fő forrása az internet, egyéb forrásokat (pl. nyílt napok) inkább a végzősök vesznek igénybe. Sokan a lakóhelyükhöz közeli intézményeket választják. Népszerűek a társadalomtudományi (jog, bölcsészet), közgazdaságtudományi és műszaki karon lévő szakok.
Kompetencia, motiváció, pályaválasztási bizonytalanság, valamint a pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggéseinek vizsgálata (Lukács 2012)	Középiskolások (N=683) és egyetemisták (N=219)	Kérdőívek: pályaválasztási bizonytalanság, iskolai motiváció, kompetencia skálák	Elemzi a döntéssel és a pályaválasztással kapcsolatos énhatékonyságot, pályaválasztási bizonytalanság alapján típusokat határoz meg. A minta körülbelül egyharmadánál az oktatási, felsőoktatási intézményeknek is részt kellene vállalni a pályaválasztással kapcsolatos problémák, nehézségek leküzdésében (pl. tanácsadás).
Munkaérték preferenciák és az azokat befolyásoló tényezők, nemzetközi összehasonlító vizsgálat, a Debreceni Egyetemen folyó Pályakép és Munkaérték Kutatási Projekt keretében (Szabó –	N=395 hallgató (Magyarországi alminta 103 fő, Romániai alminta 157 fő, Ukrajnai alminta: 135 fő), másodévesek körében, a 2011/2012- es tanévben	Kérdőívek: a Super-féle munkaérték kérdőív, a Raven teszt, a hallgatók szocio-demográfiai háttérét és szakmai motivációit vizsgáló kérdések	A munka-értékek struktúra preferált értékkörei: altruizmus, társas kapcsolatok, önérvényesítés, presztízs. Semleges értékek pl. a változatosság és a kreativitás. Elutasított értékkörök: esztétikum, humán értékek, játékoság. Az értékkörök rangsorát tekintve a romániai almintában van némi különbség az erdélyi magyar és a román mintacsoport között (önérvényesítés, változatosság, kreativitás és irányítás esetében).

Orosz – Kiss 2013; Kiss 2013)			
----------------------------------	--	--	--

Munkaérték preferenciák a Babeş-Bolyai Tudományegyetem hallgatói körében (Müller – Fábíán 2013)	Kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem négy karának másodéves, magyar és román nemzetiségű hallgatói (N=161)	Kérdőívek: a Super-féle munkaérték kérdőív, pályarekrutációval és pályamotivációval kapcsolatos kérdőív	Információk a szakról (főleg a szakon tanuló ismerősök, szülők és a tanárok kevésbé). Motivációk (érdeklődés, karrierépítés, az intézményt a jó híre, a város) Az értékorientáció bemutatása: legfontosabbak a hatalom, a szabadság, az önkifejezés és a biztonság, vannak eltérések nemzetiség szerint.
---	---	---	--

Liskó (2003, 2004) az Oktatáskutató Intézetben folytatott kutatását régióra, településtípusra, iskolatípusra és szakmacsoportra reprezentatív magyarországi országos mintán végezte 2003-ban (N=2371). A középfokú iskolákból kilépő 18–19 éves korosztály továbbtanulási és elhelyezkedési esélyeit vizsgálta, de itt csak a továbbtanulásra vonatkozó főbb eredményeket mutatjuk be. A továbbtanulási ambíciókra vonatkozóan azt találta, hogy képzési formától függetlenül *megnőtt a továbbtanulási ambíció*, a középiskolások döntő többsége (82%) szeretne továbbtanulni, és több mint fele (56%) jelentkezik is valamilyen felsőoktatási intézménybe (főleg az állami fenntartású), ők a nappali képzéseket preferálták és átlagosan 2,3 helyre adták le jelentkezéseiket. A továbbtanulásra vonatkozó szándék szoros összefüggést mutat *a tanulók lakóhelyével, a szülők iskolázottságával* (azok, akik nem tervezik a továbbtanulást nagy eséllyel kis településen élnek és szüleik iskolai végzettsége alacsony). A továbbtanulásra vonatkozó tervek nemek szerint nem mutatnak eltérést, viszont lakóhely, szülők iskolázottsága, középiskola típusa és tanulmányi eredmény szerint határozott eltéréseket találtak. A vizsgált fiatalok többsége határozottan ragaszkodott továbbtanulási ambícióihoz (arra a kérdésre, hogy mi történik akkor, ha nem veszik fel őket felsőfokra, 70%-uk azt válaszolta, hogy jövőre újra jelentkezik, és csak 5% mondott volna le a továbbtanulásról – ők azok a tanulók voltak, akik középiskolában gyengébb tanulmányi eredményeket értek el). A legtöbben a magasabb iskolázottságtól *a munkaerő-piaci esélyeik javulását várják*, és a végzősök körülbelül felét az érdeklődés és az ismeretszerzés vágya is motiválja a továbbtanulásra.

A felvételizők több mint egyharmada választotta első helyen a *társadalomtudományi* (bölcsezet, jog) kart, több mint egynegyedük pedig a közgazdasági kart, egyötödük a műszaki kart és egytizedük a természettudományi és orvosi kart választotta. A fennmaradt 10 százalék olyan egyéb karokat jelölt meg, mint például honvédelem, sport, művészet, agrár- vagy hittudomány (Liskó 2003).

A hallgatók munkaérték preferenciáira vonatkozó eredményeket emeljük ki Korodi (2007) tanulmányából. A vizsgálati minta a Debreceni Egyetem karain és a Nyíregyházi Főiskolán tanuló hallgatókat képviseli, a régió felsőoktatására karonként és nemenként reprezentatív (846 fő). A vizsgálat részét képezi egy, a Kárpátalja, Partium és Magyarország északkeleti megyéi alkotta térségben zajló kutatásnak, 2005-ös adatfelvétel alapján készült. A használt kérdőív fő összetevői: munkaérték-preferencia, munka-attitűd (8 item, Medgyesi – Róbert 2000), képzés iránti igény, elhelyezkedéssel kapcsolatos tervek. Az eredmények a következő jellegzetességeket mutatják a hallgatók munka-érték választásaiban: *az állás biztonsága, a munka érdekessége és a magas kereset* a legfontosabb jellemzői az általuk ideálisnak tartott munkának. Jelentősebb különbségek a munka-értékek összehasonlításakor ebben a mintában a férfiak és nők között voltak kimutathatók, de szakcsoportok szerint is találtak érdekes eltéréseket (pl. a munkaerőpiacon magasra értékelt diplomák - ilyen a közgazdasági, informatikai - leendő birtokosai szignifikánsan magasabbra értékelték az előrejutás lehetőségét társaikhoz képest), de ezek további elemzéseket igényelnek és nyitott kérdés maradt az ok-okozati kapcsolat iránya is. A szerző megjegyzi, hogy a munkaértékeket a tágabb értékstruktúra részeként érdemes kezelni.

A „Munkaérték preferenciák strukturális változásai a professzionalizáció mértékének és a képzés tartalmi változásának tükrében” címmel készült doktori értekezés (Kiss 2008) egy 15 éves kutatás (1992-2007) tanulságait foglalja össze. Munkánk szempontjából igen jelentős a kutatás harmadik, összegző, záró fázisa, amikor a Debreceni Egyetem Egészségügyi Karának szociális munkás szakos első és másodéves hallgatóinak (N=188) válaszai kerültek elemzésre, és összehasonlításra korábbi, illetve nemzetközi adatokkal. A kutatók saját fejlesztésű kérdőíve kitért a hallgatók szocioökonómiai státuszára, rákérdezett a jelentkezéssel, képzéssel, pályával kapcsolatos elképzelésekre kérdések, valamint attitűdskálák segítségével. A munka-érték vizsgálat a Super-féle munkaérték kérdőív felhasználásával történt. A szerző hangsúlyozza, hogy *az értékkörök rangsora stabilitást, összehasonlítások esetén pedig egyezést mutat*, állandóság van a preferált értékköröket tekintve (társas kapcsolatok, változatosság, önérvényesítés, biztonság, altruizmus) is, de főleg az elutasított értékkörök (hierarchia, esztétikum, irányítás, humán értékek, játékosság) esetében. Az anyagiak, a szellemi ösztönzés, a kreativitás, a munkateljesítmény és a presztízs azok a munkával kapcsolatos értékkörök, amelyek a semleges zónában maradnak. A munkával kapcsolatos értékválasztás tehát sokkal inkább függ *„az életkori és élethelyzetbeli sajátosságoktól, mint a pálya jellegétől, vagy annak társadalmi kontextusától”*

(Kiss 2008, 128). A szociális munkás szakos hallgatók pályamotivációjában jelentős az embereken való segítség eszménye, ami összhangban van az altruizmus értékkör preferálásával, de a professzionalizáció egyre inkább megjelenik a hallgatók pályáról való gondolkodásában. A vizsgálat nagy érdeme, hogy rálátást nyújt az állandóan átalakuló társadalmi környezetben élő hallgatók munka-érték preferenciájának milyenségére, pályamotivációjának alakulására egy folyamatosan átalakuló képzés és egy folyamatosan professzionalizálódó szakma esetében.

A hallgatók pályaválasztásainak indítékait, a pályaválasztással kapcsolatos információik forrásait és a döntések hátterét vizsgálta Takács (2011) mérnök, menedzser és tanár szakos hallgatók (N=254) körében. Az általa feltett kérdések a pályaválasztás okát, az azt befolyásoló hatásokat, tényezőket, és a motiváltságot járták körül. A pályaválasztás motívumaira vonatkozó eredmények közül kiemelkedő, hogy a hallgatók pályától függetlenül nagy arányban nevezik meg *a szakterületükhöz kapcsolódó tantárgyak szeretetét*, szintén jelentős *a munkatevékenység tartalma iránti vonzódás* is, mint motívum. A hallgatók 34%-a szerint *a családjában* van olyan személy, aki meghatározó hatással volt a pályaválasztásban. (pl. a mérnök- és menedzserhallgatók 83%-a szerint választásukra édesapjuk volt a legnagyobb hatással, az ő kapcsolata a munkájával példaértékű volt, segített a foglalkozás megismerésében, vagy általa vált érdekessé, vonzóvá a választott pálya). A szerző azzal a gondolattal zárja tanulmányát, hogy a pályaválasztás előkészítése meghatározó lehet a sikeres pálya szempontjából, ugyanakkor a felsőoktatás is igen fontos szereppel bír a pályaszocializációban.

A középiskolások továbbtanulási szándékait, a felsőoktatással kapcsolatos elképzeléseiket és elvárásaikat vizsgálta Lengyel és Török (2012) 11. és 12. osztályos diákok körében. A megkérdezettek öt szegedi gimnázium és három szakközépiskola (N=504) tanulói voltak, az adatfelvétel 2010-ben zajlott. A kérdőívek kérdései öt fő témakört jártak körül, háttér adatokra, felvételre, egyetemre, diplomára és a jövőre vonatkoztak. Az eredmények szerint a tanulók többsége tervezte a továbbtanulást, a gimnazista továbbtanulni vágyó diákok többségének célja, *nem csak a BA szintű képzés volt, hanem a mesterszintű diploma megszerzése, de voltak olyanok is, akik a doktori fokozat megszerzését is tervezték*. A jövőben megszerezhető diplomával szemben magas elvárásokat támasztottak. A szakválasztáskor *a saját érdeklődésük* befolyásolta leginkább a tanulók döntését. A tájékozódás elsődleges forrása évfolyamonként eltérő volt: míg a 11. osztályosok inkább az internetet használták, hogy információkhoz jussanak, addig a végzősök több tömegkommunikációs csatornát is igénybe vettek, de számukra is az internet volt (pl. www.felvi.hu) az elsődleges információforrás. A 12. évfolyamos tanulók

többsége viszont részt vett egyetemi nyílt napokon is, ami alsóbb évfolyamokon alig volt jellemző, tehát a diákok leginkább közvetlenül a jelentkezés előtt ismerkedtek meg személyesen is a választott intézményekkel. A döntések konkretizálását sokan a legvégsőig kitolták, halogatták. Sokan választották a lakóhelyükhöz közeli felsőoktatási intézményeket. A legnépszerűbbnek a *társadalomtudományi* (jog, bölcsészet), közgazdaságtudományi és műszaki karon lévő szakok bizonyultak, ezeket jelölték meg első helyen jelentkezéskor. Bár a vizsgálat szegedi iskolákban zajlott a szerzők hangsúlyozták, hogy az eredményeik országos és nemzetközi vizsgálatokkal összhangban voltak.

Témánk szempontjából is igen tanulságosak Lukács (2012a, 2012b) kutatásai, melyek fókuszában a kompetencia, motiváció, pályaválasztási bizonytalanság valamint a pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggéseinek vizsgálata áll. Vizsgálatait középiskolás (tíz-, tizenegyedik és tizenkettedik évfolyam, több intézménytípusból: gimnázium, szakközépiskola, átlag életkor 16,9 év, N=683) és egyetemista (főként segítő foglalkozásokat tanuló nők, több felsőoktatási intézményből, átlagéletkor 24,06 év, N=219) populáción végezte. Eredményeit és javaslatait bemutatta doktori disszertációjában (A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései. A pályaválasztási bizonytalanság típusai az identitásállapotok tükrében) és publikációiban.

A kérdőívek a pályaválasztási bizonytalanság, iskolai motiváció, kompetencia témákat részletesen körüljárták, több összetevővel rendelkeztek (Ego Development Scale, Dimensions of Identity Development Scale, Career Factors Inventory, Zimbardo Time Perspective Scale, Academic Motivation Scale), amelyeket a vizsgálati személyek papír-ceruza alapon, illetve online töltöttek ki.

A vizsgálat elemzi az identitásállapot és a pályaválasztási bizonytalanság közötti kölcsönös kapcsolatot. Pályaválasztási bizonytalanság alapján mindkét populációban négy típust határoz meg. Középiskolásoknál: a döntésképes, az irányt kereső, a szorongó választó és a krónikusan bizonytalan csoportok. Az egyetemista nők esetében, akik kevésbé bizonytalanok a pályaválasztásban: döntésképes, irányt kereső, önmagát kereső és szorongó választó (ez utóbbi a problémás típust, ugyanakkor arányuk viszonylag magas, a minta egyharmada).

A döntésképesek magas kompetenciaszinttel jellemezhetők, nem szoronganak a pályaválasztási helyzettől, valamint a döntési helyzetektől általánosságban sem. Önismeret és pályaismeret iránti igényük alacsony, mert birtokában vannak a szükséges információknak. A pályadöntésük kimunkálásában az eredményeik alapján az oktatási intézménynek várhatóan nem szükséges közreműködnie.

Az irányt kereső, információhiányos csoport tagjai magas kompetenciaszinttel, a többi csoportnál magasabb tudásra vonatkozó intrinzik motivációval jellemezhetőek. Az ebbe a csoportba tartozó személyeknek *nagy igényük van a pályákkal kapcsolatos információkra, megfelelő tájékoztatásra a szakjukkal és a munkaerő-piaci sajátosságokkal kapcsolatban.* A szerző javasolja, hogy az ilyen jellemzőkkel bíró hallgatóknak a képzőhelyek információs tanácsadási szolgáltatást nyújtsanak, egyéni vagy csoportos formában.

A szorongó választók és a krónikusan bizonytalanok a minta egyharmadát teszik ki, ők minden vizsgált változón rosszul teljesítenek, ezért esetükben a beavatkozás lenne indokolt.

Látható, hogy fontos vizsgálni a család és a barátok szerepét, valamint a döntéssel és a pályaválasztással kapcsolatos én-hatékonyt.

A munkaérték preferenciák és az azokat befolyásoló tényezők, nemzetközi összehasonlító vizsgálatára került sor „Hallgatói munkaérték preferenciák és iskolai egészségmagatartás nemzetközi összehasonlító vizsgálata magyarországi, romániai és ukrainai mintán” címmel, a Debreceni Egyetemen folyó Pályakép és Munkaérték Kutatási Projekt keretében, a 2011/2012- es tanévben. A vizsgálati minta 395 másodéves hallgatóból állt: magyarországi almintá 103 fő, romániai almintá 157 fő, ukrainai almintá: 135 fő (Szabó – Orosz – Kiss 2013; Kiss 2013). Ezen belül sor került egy összehasonlító vizsgálatra is a Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskola és a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem hallgatói körében (Szabó – Orosz – Kiss 2013).

Az értékvizsgálat eredményei azt mutatják, hogy *a hallgatók munka-értékek struktúrája tartalmaz állandó, az életkorra, élethelyzetre jellemző preferált értékköröket* (altruizmus, társas kapcsolatok, önérvényesítés, presztízs). A változatosság és a kreativitás a semleges értékek közé szorul. Elutasított értékkörök: esztétikum, humán értékek, játékoság. Az értékkörök struktúráját tekintve a romániai almintában némi különbség van az erdélyi magyar és a román mintacsoport között. Az értékkörök rangsorában találhatóak eltérések a román nemzetiségű és magyar minta között az önérvényesítés, változatosság, kreativitás és irányítás esetében. A magyar hallgatók által preferált értékkör az önérvényesítés, míg a román minta rangsorában ez csupán a kilencedik helyen áll. A változatosság a magyar mintán a középmezőnyben található, míg a román mintán a kevésbé domináns értékkörök közé sorolható. A kreativitás, valami újnak az alkotása, létrehozása sokkal fontosabba román hallgatók számára, mint a magyar társaiknak. Az irányítást a román hallgatók fontos, míg a magyar diákoknál ez a munka-érték az elutasított értékkörök közé

tartozik. Az erdélyi hallgatók túlnyomórészt klasszikus gimnáziumokból érkeztek a Babeş-Bolyai Tudományegyetemre. (Szabó – Orosz – Kiss 2013, Kiss 2013).

Müller – Fábíán (2013) szintén a "Hallgatói munkaérték preferenciák és iskolai egészségmagatartás nemzetközi összehasonlító vizsgálata magyarországi, romániai és ukrainai mintán" kutatásban vett részt, munkájában a kolozsvári egyetemi hallgatók körében kapott eredményeket összegzi. Esetében a vizsgálat mintáját a Kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem négy karának másodéves hallgatói (N=161) képezik, 54,7%-uk magyar és 45,3% román nemzetiségű. A szerző azt találta, hogy a vizsgált hallgatók többsége városi, állami finanszírozású gimnáziumból érkezett az egyetemre, a hallgatók túlnyomó része *a szakon tanuló ismerősétől* szerzett információkat a szakról, a szülőktől és a tanároktól szerzett információ kevésbé befolyásolta a választást. Többségük azért választotta szakját, hogy *megvalósíthassa elképzeléseit, a karrierépítés* részének tartja az egyetemi képzést, így a hallgatók többségét a szakmával kapcsolatos *érdeklődés*, valamint a karrier lehetősége motiválta.

Magát az intézményt a jó híre miatt választották (36,6%), azért mert a terület legjobb intézménye (36%) illetve 25,5%-nak a város tetszik.

A vizsgált hallgatók munkával kapcsolatos értékorientációjának feltérképezésekor kiderült, hogy számukra a legfontosabbnak a hatalom, a szabadság, az önkifejezés valamint a biztonság bizonyult. Nemzetiség szerinti eltéréseket is talált: a magyar mintánál nagyobb jelentősége van a változatosságnak, az önérvényesítésnek és az altruizmusnak, míg a román hallgatók számára az irányítás és az anyagiak fontosabbak.

I.4. Munkában való önmegvalósítás, hatékonyság, valamint az életcélok szerepe

A korábbiakban már tárgyalt Super-féle pályafejlődés elmélet egyik központi eleme a szakmai bevalás kérdésköre is, alaptézisei közé tartozik, hogy a szakmai fejlődés lényegében az önfelfogás, öndefiníció kialakításából és annak megvalósításából áll, hogy az önmegvalósítás és a munkával kapcsolatos megelégedettség attól függ, hogy milyen mértékben talál az egyén lehetőséget diszpozícióinak (pl. képességeinek, érdeklődésének, értékeinek) hasznosítására.

A modern pályalélektani felfogások tükrében született munkákban már az ezredforduló előtt is (Rókusfalvy 1982; Szilágyi – Völgyesy 1985; Ritoók – Lisznyai – Monostori – Vajda 1998) hangsúlyozták, hogy helyes pályaválasztás esetén minden munkavégzésnél, illetve foglalkozásválasztásnál elképzelhető *a munkában való önmegvalósítás*.

„A munkaerőpiac folyamatos változásainak, dinamizmusának következtében állandó változáson megy keresztül a munkaerő minőségére, összetételére vonatkozó kereslet. A különböző társadalmi és technológiai fejlődések következtében egyre több, eddig még nem látott munkakör születik meg és számos, már régóta létező munkakörrel kapcsolatos kötelezettségek és feladatok átalakulnak. Ezekhez a dinamikus változásokhoz való kapcsolódás egyik kulcsmozzanata a *szakképzés kiválasztása*, mely növelheti a munkaerő versenyképességét és aktivitását a munkaerőpiacon” (Kenderfi 2012, 59).

Szilágyi (1980, 2011) szerint, ha kialakult az egyetemi tanulmányokra való alkalmasság, akkor annak alapján a képzés hatására kialakul a részleges pályaalakalmasság is. Tehát, ha alkalmasabb jelöltek kerülnek a képzésbe, nagyobb az esélye annak is, hogy a tényleges szakmai tevékenységüket jobb minőségben fogják végezni. Ezt a gondolatot vitte tovább a szerző megelőlegezve azt az összefüggést is, hogy az egyetemi képzésre való alkalmasság nagymértékben befolyásolja a pályaalakalmasság kialakulásának lehetőségét is. Ennek vizsgálata során pályaválasztás folyamatának, a képességjellemzőknek és a személyiségjellemzőknek az elemzésére került sor, és az eredmények alapján kidolgozta az orvosi pályára vonatkozóan a részleges alkalmasság pontos értékeit. Ezek közül kiemelhetőek azok, amely általánosíthatóak, mint a pályaszocializáció folyamatának differenciáló jegyei. A pályaválasztási jellemzők közül ilyen a *pályaelképzelés megőrzése* és a pályacél megvalósításáért tett *erőfeszítés*. A beválást a pályavitel szempontjából fontos képességtípus megfelelő fejlettségi szintjének, és a speciális képességek megfelelő szintjeinek kialakulása befolyásolja. Ez a modell egyesíti az életpályaszemléletet, a folyamatelvet és meghatározza azoknak a szakaszoknak az időbeli lefutását, amelyek a döntésben szerepet játszanak. A szerző megállapítja, hogy a pályaválasztás nem a személyiség fejlődésével összefüggő szükségszerűen bekövetkező kritikus pontként értelmezhető, hanem közvetlen kapcsolat feltételezhető a személyiségtényezők fejlettsége és a pályaválasztási döntés minősége között.

Az önmegvalósítási érettség folyamatát és annak befolyásolhatóságát fókuszba helyezve, a szociális pályakörök vonatkozásában végzett hasonló kutatások eredményei alapján kiderült, hogy a személyiség számára az önmegvalósítási érettség a szociális pályákon különleges követelmény, az vezet a beválás, illetve a megelégedettség kialakulásához. Önmegvalósítási érettség alatt a személyiség olyan állapotát értjük, amikor az egyén integrálódásának irányítója a szakmai munka (Szilágyi 2005).

Azt a foglalkozási tevékenység során létrehozott teljesítményt, amit az egyén azonosítani tud valamilyen számára értékes céllal (ami lehet belső, vagy kívülről meghatározott cél) szakmai megelégedettségnek nevezhetjük. Ennek összetevői például: a szakmai presztízs, a tisztelet mértéke, szabadság és az önálló gondolkodásra való lehetőség, a teljesítmény visszajelzésre vonatkozó lehetőség, alkalom mások megismerésére, a munka díjazása, a korrekt bánásmód, a karrieresélyek, a biztonságérzet stb. A szakmai megelégedettség negatív korrelációt mutat a foglalkozás vagy munkahely elhagyásával, azaz minél magasabb a megelégedettségi szint, annál kisebb az esélye a pálya elhagyásának (Szilágyi 2005).

A világ, amelyben a fiataloknak helyt kell állniuk, gyorsan változik, a felnőtt produktív szerepek a fiatalok számára már nem kiszámíthatóak, ezért jól el kell sajátítaniuk a sikeres életpályához szükséges készségeket és értékeket (Csíkszentmihályi – Schneider 2011). Az eredményes felnőttkor érdekében a diákok fel kell ismerjék, hogy a munka világát nem a stabilitás, hanem a változás jellemzi és a munkahelyi siker és hatékonyság folyamatos képzést és tanulást igényel. A középiskola után is tanulni kell, a tanulás tulajdonképpen élethosszig tartó tevékenységgé változik. Ez igaz a felnőtt munka minden formájára, az iparban és a szellemi foglalkozások területén is. „Ki kell alakítanunk a fiatalokban *az élethosszig tartó tanulás* iránti lelkesedést. Azt kell közvetítenünk feléjük, hogy a tanulás és a munka hasznos, kihívást jelentő és élvezetes... sokkal inkább, mint a szórakozás vagy a fogyasztás.” (Csíkszentmihályi – Schneider 2011, 331).

Az életpálya-építésben a megfelelő szakmai képzettség, a konvertálható tudás és az élethosszig tartó tanulás jelenti a sikeres adaptáció lehetőségét (Kiss 2007). Az élethosszig tartó tanuláshoz pedig szükséges az aktivitás, a tanulási- és fejlődési képesség, valamint a pozitív életszemlélete. A fejlődéshez meg kell tanulni élvezni a kemény munkával járó belső motiváltságot, a tevékenységekben való intenzív, koncentrált elmélyülést (Csíkszentmihályi – Schneider 2011).

Az élethosszig tartó tanulásjelenségének a megismerése a napjainkban egyre fontosabbá váló foglalkoztathatóság-vizsgálatok szempontjából is fontos. A foglalkoztathatóság fogalmát több megközelítésben is értelmezik. Lundvall (2002 In: Kiss 2014) meghatározásában például a foglalkoztathatóság lényege az adaptációs készség, ami tulajdonképpen olyan élethosszig tartó tanulást jelent, ami a foglalkoztatók szükségleteivel összhangban van. Knight – Yorke (2006 In: Kiss 2014) modelljében pedig ez a fogalom négy fő komponensből tevődik össze: szakértelem (a tudás elméleti megalapozottsága), képességek (a gyakorlati tudás), öntudat és önbizalom,

valamint stratégiai gondolkodásra és képességekre való képesség és hajlam. A foglalkoztathatóság tulajdonképpen teljesítménymutatója is az egyetemeknek, ugyanakkor kérdésköre még hangsúlyosabbá teszi azt a meglátást, hogy a felsőoktatásnak igen jelentős szerepe van a szakmai életút alakulásában.

Egy, a Romániai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Hatóság kezdeményezésére végzett, átfogó vizsgálat keretében erre vonatkozóan azt találták, hogy az egyetemisták olyan felsőoktatásban szeretnének tanulni, ami szoros kapcsolatban van a munkaerőpiaccal. Tanáraik is egyetértenek ezzel a kívánsággal, ők viszont úgy látják, hogy a munkaerő-piaci igények és az egyetemen tanultak között nincsenek nagy eltérések. A tanulmány egyik végkicsengése az, hogy a képzőknek jobban kell segíteni a hallgatókat abban, hogy a tanultakat hogyan hasznosíthatják a jövőben. A megkérdezett oktatók többsége is azt hangsúlyozta, hogy a hallgatókat informálni kell arról, hogy a tananyag hogyan lesz hasznosítható a munkahelyeken (Voicu – Tufiş 2011).

Tudomásul kell vennünk azonban, hogy a felsőoktatás a tömegoktatássá vált (a romániai magyar felsőoktatás is), ezért az igazi szelekció a munkaerőpiacra való kilépéskor történik, a megszerzett oklevél nem garantál biztos karriert. Ennek következtében az oktatás szerepe a mobilitási esélyek meghatározásában jóval redukáltabb lett (Csata 2004).

„Megváltoztak a képzés szervezésének és finanszírozásának feltételei: a képzés egyre egyértelműben szolgáltatásként, az ismeretek egyre nyilvánvalóbban áruként jelennek meg” (Szilágyi 2005, 64).

I.4.1. A pályaválasztási bizonytalanság

A pályaválasztási bizonytalanság nagymértékben érinti a serdülőket és az egyetemistákat egyaránt. A korai pályaválasztási bizonytalanságnak azonban hosszú távon pozitív következményei is lehetnek, ha hatékony az exploráció, ha megtörténik az érdeklődés a képességek, valamint a pályák jellemzőinek összevetése, akkor a személy sikeresen jut túl kezdeti bizonytalanságán és elköteleződik valamilyen foglalkozás mellett (Feldman, 2003 in. Lukács 2007, 2012b). A pályaválasztási bizonytalanság tekinthető fejlődési sajátosságnak, a döntéshozási folyamat részének, amin a legtöbb középiskolás és egyetemista keresztülmegy döntéshozatal előtt, miközben az alternatívákat mérlegelik. Ezek a személyek a későbbiekben képesek lehetnek olyan elköteleződésre valamely szakma mellett, ami akár az egész életpályájukat meghatározza. Ha azonban a bizonytalanság tartósan fennáll, és az adott személyt

minden döntéshelyzetben jellemzi, akkor döntésképtelenségről beszélünk (Osipow 1999, Feldman 2003 In: Gordon 2007).

A bizonytalanok csoportja természetesen nem homogén, hanem a pályaválasztási bizonytalanság több típusa különíthető el. (Lukács 2007, 2012b) magyar mintára érvényes vizsgálata során négy csoportot különített el: döntésképesek, irányt keresők, szorongó választók, valamint krónikusan bizonytalanok. Az utóbbi két csoport a minta egyharmadát jelentette és a szerző esetükben indokoltnak látja a beavatkozást (pl. életpálya-tanácsadás).

Lukács (2012a) szerint a hallgatók pályaválasztással kapcsolatos bizonytalanságának felmérése jó támpontot adhat mind az intézmény, mind a szakemberek kezébe az életpálya-építés segítségével és a hallgatók kompetenciaszintjének fejlesztésében. A szerző hangsúlyozza, hogy a felsőoktatási intézményeknek figyelni kell arra, hogy a hallgatók jelentős része (majdnem fele) a krónikusan bizonytalan és a szorongó választó csoportokba tartoznak, ők várhatóan nehezen döntenek majd a pályájukkal kapcsolatban.

A pályaválasztási bizonytalanság jelensége nem új keletű, a pályával kapcsolatos döntési kompetencia, az öndefiníció és az aktivitás, tervezési készség, időperspektíva és realitásorientáció kapcsán már Super (1984) elméletében is felvetődött. Hátterében olyan tényezők húzódnak meg, mint például a megfelelő önismeret hiánya, az elköteleződéstől való félelem, információhiány a képzésekről, hiányosságok a pályákról való ismeretekben, valamint számos olyan környezeti feltétel, amelyekkel a személynek szembe kell néznie (Super 1957, Feldman 2003 In: Lukács 2012b).

Az utóbbi évek kutatásai nagy figyelmet szentelnek *a pályaválasztási bizonytalanság és a jövőorientáció* kapcsolatának. „Germeijs – De Boeck (2003) döntéselméleti keretben vizsgálódva empirikusan bizonyították, hogy *a cél tisztázatlansága, illetve a döntésben rejlő értékek fel nem ismerése, valamint a lehetséges kimenetek eredményében való bizonytalanság a forrása a középiskolások pályaválasztási bizonytalanságának*. Az információhiány szerepe, vagyis a lehetséges alternatívákkal kapcsolatos tájékozatlanság nem igazolódott, azonban a vizsgálatot a döntéshozatalhoz közeli időpontban végezték, ami magyarázhatja ezt az eredményt.” (Lukács 2012b, 44). Ferrari és munkatársai (2010 In: Lukács 2012b) olasz középiskolások körében végzett kutatásuk során *a jövőorientáció és a pályaválasztási bizonytalanság között ellentétes kapcsolatot* tártak fel.

Több felmérés eredménye is figyelmeztet arra, hogy az orvostanhallgatók jelentős rész (több mint egyharmada) elvárásaiban csalódott, önmagát a választott pályára alkalmatlannak

tartja vagy kudarcokat él át és szégyenkezik, valamint komolyan elgondolkodott azon, hogy félbeszakítja vagy abbahagyja tanulmányait (Csabai – Barta 2000; Papp – Túry 2010).

„A diákok jelentős részének jövőképében a hosszú időre kitolt iskolai karrier, felsőfokú végzettség – szinte mindegy milyen típusának – megszerzése válik domináns motiváló tényezővé.” (Kiss 2007, 188)

I.4.2. Felkészülés a munka világában történő folyamatos tájékozódásra

*„A pálya a személyiség életútjának munkával töltött szakasza...,
nem önálló létező valami, amire a személyiség rátalál,
hanem hozzá tarozik, belőle fakad.”*

Csirszka János

A felsőfokú képzést megelőző időszak is sok olyan tényezőt tartalmaz, amelyek a szakmai szocializáció és a felsőfokú képzés szempontjából lényegesebbek. A szakma iránt elkötelezett fiatal pályaszocializációja, szakmaisága és szakmai identitása egyaránt jelentősen eltér az el nem kötelezett hallgatóétól. Szilágyi – Völgyesy (1985, 14) megfogalmazásával élve „a pályaválasztási motivációk erőssége, jellege, differenciáltsága meghatározza a pályaválasztás stabilitását.”

A pályaaorientáció fogalma, a 90-es években felváltotta a pályaválasztást, ezzel a szakirodalomban egyre hangsúlyosabbá vált az életpálya tervezés fontossága és a pályaválasztást folyamatként kezeljük, amely tulajdonképpen kisebb-nagyobb döntések sorozatát foglalja magában. Ezt a döntéssorozatot nevezi a szakirodalom pályaaorientációnak. A fogalomváltást elősegítette az a vita, ami az 1950-es évektől kezdődően fokozatosan kibontakozott a kutatók között a pályaválasztási döntésről és annak statikus, illetve folyamatjellegéről. Ginsberg (1951) statikus és irreverzibilis folyamatnak tartotta a pályaválasztást megalapozó döntést. Super (1968) felvetette a pályafejlődés fontosságát, és így a pályaválasztást folyamatnak és kompromisszumok sorozatának definiálta. Már a 70-es évektől a magyar kutatók, (Csirszka 1966; Völgyesy 1976; Ritoókné 1986; Szilágyi 1980, 1985) is ezt a szemléletet vitték tovább kutatásaik során, illetve az utóbbi évtizedekben a romániai szakirodalomban is ez a nézet körvonalazódik (Tomşa 1999; Dumitru 2008; Szentés 2008, 2014).

Az új szemléletmód kifejeződik a pályorientáció érvényes meghatározásában, amely kiemeli, hogy az iskolának nem egy döntésre kell felkészítenie a fiatalt, hanem a munka világában történő folyamatos tájékozódásra, orientálódásra. A pályorientáció célja az, hogy a tanulókat a pályaválasztási döntés meghozatalában segítse, úgy hogy a tanulóknak lehetőségük legyen elsajátítani az életpálya-szemléletet és a tervezési készséget (Szilágyi 2003). A pályorientáció legfőbb funkciója tehát az olyan interdiszciplináris (pszichológiai, közgazdasági, jogi és munkatudományi elemekkel) ismeretátadás és -elsajátítás, amely az egyént a pályák világában történő eligazodásban segíti (Kenderfi 2011).

A folyamatjelleg miatt az iskola számára speciális feladat a pályorientáció vállalása. Romániában erre is próbál megoldást kínálni az a hálózat, amelynek keretében, az oktatási intézményekben pszichopedagógiai kabineteket hoztak létre, és a pályorientáció az ott dolgozó nevelési tanácsadó feladatkörébe tartozik.

A kortárs romániai szakirodalomban hangsúlyos, hogy a pályorientációnak figyelembe kell venni az „átmeneti szocio-professzionális struktúrát” (Tomşa 1999) és interdiszciplináris alapokra építkezve, a tanácsadás során nem egy döntésre kell felkészítenie a fiatalt, hanem a munka világában történő folyamatos tájékozódásra, orientálódásra. Napjaink pályorientációját tekintve a szerzők felhívják a figyelmet a közös alapokra, amelyek mind elméleti és módszertani, mind pedig gyakorlati szempontból jellemzőek, az országoként sajátos ideológiai, politikai, gazdasági, vagy hagyománybeli aspektusok mellett (Tomşa 1999; Dumitru 2008).

Tomşa (1999) kiemeli, hogy a korszerű, eredményes tanácsadás meghonosodása érdekében fontos elérni az iskolaválasztási és pályaválasztási tanácsadás összeolvadását, a szelekció háttérbeszorulását az orientáció javára, a szakmacsoportok fele történő orientálás támogatását, az attitűd és a személyiség figyelembevételét a tanácsadási folyamatban, a csapatmunka szellemiségének támogatását, hatékony nemzeti pályorientációs rendszer kiépítését.

A pályorientáció tartalmát számos elmélet alapján meghatározhatjuk (Ginsberg 1951; Super 1968; Conger 1989 In: Szilágyi 2005; Szilágyi – Völgyesy 1998), amelyekben közös elem a munka világában történő eligazodás megalapozása. Az életútelemzés vagy az életút-tervezés a pályaválasztás korszerű szemléletét tükrözi.

Általában a sikeres pályaválasztási döntést egy olyan tájékozódási folyamatnak tartják, amelyben a fiatal az adott életkornak megfelelő önismerettel, öndefinícióval rendelkezik. Super

(1951 In: Szilágyi 2003) öndefiníció az a kép, véleményt érti, ami az egyénben kialakul saját magáról.

A pályorientáció folyamatában az öndefiníció kialakításához a személy meghatározott személyiségtulajdonságok megismerése és elemzése révén juthat el. Ezek a kiemelt személyiségtulajdonságok: érdeklődés, képesség, érték, munkamód (Szilágyi 2000; Szilágyi – Hajdu 2002). A fiatal a tájékozódási folyamatban társadalmi környezetének gazdasági jellemzőit és képzési lehetőségeit is meg kell ismerje, valamint valódi ismereteket kell gyűjtsön a pályák világáról (Völgyesy 1976; Fazakas 2008).

A pályorientáció tartalmát tehát az önismeret, a képzési lehetőségek ismerete és a pályaismeret adja, ami *interdiszciplináris szemléletű ismeretanyagot* jelent, pszichológiai, közgazdasági, jogi és munkatudományi ismereteket is kell tartalmaznia. Az interdiszciplinaritás, mint szemlélet eltér az iskola hagyományos, tudományterületen és szakterületen alapuló ismeretanyag felosztásától (Suhajda 2004).

A pályorientáció definíciója is mutatja annak nehézségét, hogy az beépüljön a megszokott pedagógiai gyakorlatba: a pályorientáció egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását a lehető legszélesebb információnyújtás révén (Szilágyi 2003).

A definíció hangsúlyozza egyrészt a folyamatjellegét, ami az iskolai munka szakaszos jellegével szemben új követelményt jelent, másrészt pedig azt, hogy a tanulók individuális esélyeit kell növelni, amely szintén eltér a hagyományos iskolai feladatoktól. Így a pályorientáció fenti meghatározása új szerepet kínál az iskolának. Egyrészt az iskola presztízst növelő tevékenységként fogható fel, másrészt az iskola szolgáltató jellegét hangsúlyozza. Egy human szolgáltatást nyújtó iskolában az orientáció szerepe az, hogy az előrelátható élethelyzetnek megfelelően támogatást nyújtson a tanulók számára individuális igényeiknek megfelelően. Ez a megközelítés nagymértékben eltér az iskola általános tradíciójától, mert az individuális elemekre teszi a hangsúlyt, hiszen a tanuló igényei szerinti fejlesztést és támogatást ajánl, szemben az előre kidolgozott elvek szerinti támogatással. A pályorientációs munkában a tanár nem osztályoz, hanem tükröz, fejleszt, támogat. A pályorientációs foglalkozások azokban az intézményekben lehetnek sikeresek, ahol a tantestület az individuális támogatást, az ítéletmentességet, mint értéket elfogadja (Suhajda 2004).

Az általános és középiskolai pályorientációs foglalkozásoknak tartalmazniuk kell *önismereti munkát*, aminek fókuszába olyan pszichológiai jellemzők kerülnek, mint az

érdeklődés, a képességek, az értékek és a munkamód, hiszen a pálya-, munkaválasztás szempontjából ezek a jelentős önismereti elemek (de ezeknek kapcsolódniuk kell a pályák világához, és a pályaorientációs foglalkozásoknak épp az az előnye, hogy az egyéni jellemzők és a pályák, foglalkozások között kapcsolat alakítható ki).

Az orientáció folyamatában fontos tisztázni, hogy a résztvevő tanulók mit értenek az *érdeklődés* fogalmán. A csoportmunka során megajánlható például egy egyszerű definíció: az *érdeklődés* olyan tulajdonságunk, amely alapján kiválasztjuk környezetünkben a számunkra jelentős dolgokat, tárgyakat, embereket. Jól használható az a meghatározás is, mely szerint *érdeklődés* a személyiség érzellemmel telített tartalmi irányulását értjük, amely szubjektív értékkel látja el a tárgyat, amelyre irányul. Olyan fénycsóvának lehet tekinteni, amely a valóság kisebb-nagyobb részére, tárgyaira esik, és azokat megvilágítja, köztük és a személyiség között bizonyos kapcsolatot létesít. Ez lehet spontán keletkezett odafordulás és lehet szándékosan irányított (Csirszka 1966). A tanulóknak az *érdeklődés* pszichológiai jellemzőin túl önmaguk *érdeklődési* irányait kell többféle módon megismerni, amelyhez feladatlapokat, gyakorlatokat és önértékelő eljárásokat alkalmazhatunk (Szilágyi 1997).

A képességek a személyiségnek olyan viszonylag állandó sajátosságai, amelyek bizonyos területen a sikeres tevékenység előfeltételei. A képességfogalmon általában mindazok a pszichológiai feltételek érthetőek, amelyek egy adott tevékenység végrehajtásához szükségesek. A képességeket ilyen értelemben előfeltételnek kell tekinteni a készségek kialakításához vagy az ismeretek megszerzéséhez. Ily módon egy képesség kibontakozását az a tevékenység határozza meg, amelyhez hozzárendelik. A képességfogalomnak ebből a meghatározásából következik, hogy annyiféle képesség van, mint amennyi különböző tevékenység és hogy a képességek számának meghatározása vagy a képességfajták felmérése, szinte felesleges (Völgyesy 1993).

A munka-, és pályaválasztás folyamatában a képességeknek egy speciális megközelítési módja alkalmazható, mert a képességeket a gyakorlatorientált tevékenységekhez, munkatevékenységekhez kell kapcsolni. A munka világában több képesség együttes jelenléte biztosítja a bonyolult folyamatok, feladatok végrehajtását.

Fontos, hogy az orientáció folyamatában a tanulók tisztázzák a képesség fogalmát, ezért a csoportmunkához egy egyszerű képesség definíció használata ajánlott: a képességek velünk született adottságainkból gyakorlás segítségével alakulnak ki és a cselekvéseink feltételeit biztosítják, fejleszthetők. Az orientációs foglalkozások során a tanulóknak meg kell ismerniük

saját képességeiket, amelyekhez különböző helyzetek, feladatok kapcsolhatóak, valamint számítógéppel támogatott orientáló programok is használhatók.

A munkamód nagymértékben meghatározza a sikerességet és az elégedettséget az életpályán. A munkaválasztás, pályaválasztás során figyelni kell az egyéni munkamód stabil összetevőinek összeegyeztetésére a választott munka-, pályakövetelményeivel (Szilágyi 1994).

A munkamód elemzésekor kiemelhetők a következő összetevők: a munkatempó, a munkavégzés ritmusa, az önállóság, célszerűség, pontosság, monotonia tűrés, gondosság, fáradékonyság (Csirszka 1987). Változékonysága elsősorban érzelmi viszonyuláson alapszik, kapcsolódik az érdeklődés és az érték változékonyságához is a munkamód alakulása.

Az orientáció folyamatában fontos, hogy az életkornak megfelelő munkamód elemekkel, pl. mozgásosság, elméleti-gyakorlati beállítódás stb. minden résztvevő foglalkozzon. Javasolt kérdőívek kitöltése, megbeszélése, valamint tevékenységek, gyakorlatok, élethelyzetek elemzése, hogy a tanulók egyéni sajátosságaikkal megismerkedhessenek.

A fentiekben leírt módon megalapozott pályorientációs tevékenységek segítségével a pálya- és munkaválasztás szempontjából jelentős önismereti elemekkel (érdeklődés, képesség, érték, munkamód) való munka megalapozza az öndefiníció kialakulását. Ez azonban akkor hatékony a pályaválasztást tekintve, ha ezek az önismereti elemek kapcsolódnak a pályák világához, ha a tanulók felismerik, hogy az egyéni jellemzők milyen pályákhoz, foglalkozásokhoz illeszthetők.

„A pályorientáció egyik legfontosabb, szinte tantárgy jellegű eleme a pályaismeret” (Szilágyi 2005, 44). A pályaismeret sosem „kész” tudásanyag, mert igen rövid idő alatt még egy jól működő piacgazdaságban is átszerveződik a szakmai struktúra, új szakmák jelennek meg, eltűnnek mások, de átalakul, megújul a szakmai tartalom is. A különféle közép- és felsőfokú képesítést igénylő foglalkozások száma több ezer, ennek megfelelően sok foglalkozás, ezen belül munkakör betöltésére lehet vállalkozni. Éppen ezért természetes igénye a pályát vagy képzést választó, vagy munkát vállaló egyénnek hogy segítséget kapjon a pályák közti eligazodásban (Szilágyi 2005).

A tanulókkal meg kell ismertetni a szakmacsoportokat, mint osztályozási rendszert valamint fontos lenne megismerniük azt is hogy, hogyan változnak a foglalkozások, és milyen a szakmák munkaerőpiaci helyzetét. Ennek hiányában a pályaválasztás előtt álló tanulók, még akkor sem biztos, hogy jól eligazodnak a pálya és a munka világában, illetve a képzések között, ha jó öndefinícióval rendelkeznek (Szilágyi – Völgyesy 1998; Fazakas 2009).

A foglalkozás-leírások jól használható eszközök az orientációban és az informálásban. Egy foglalkozás-leírás az adott foglalkozás lényeges feladatait, tevékenységeit tartalmazza, bemutatja a munkaköröket, kapcsolódik a mindennapi gyakorlathoz (akár a foglalkozás árnyoldalát is bemutatja), érzelmi momentumokat is megjelenít (lehetőséget teremt a pályához való kötődés, az elkötelezettség, a hivatástudat fejlődésére), kitér a differenciáló tényezőkre és informál a munkaerő-piaci keresettségről (tudomásul kell venni, hogy bizonyos foglalkozások terén túltelítettség van). Egy ilyen leírás is lehetőséget teremt az önismereti elemekkel való összekapcsolásra (pl. azon képességeknek a felsorolása, amelyek segítik a pályán való sikeres helytállást).

A bemutatott módon és szempontok szerint szervezett iskolai előkészítő és pályaaorientációs tevékenységeknek elsősorban az a jelentősége, hogy hozzájárulnak a sikeres pályaválasztási folyamathoz és a pályaalakulásához, ezek megléte esetén pedig jóval nagyobb a valószínűsége a sikeres pályaidentifikációnak is. A pályaidentitás viszonyfogalma mutatója a pálya követelményrendszere és a munkát végző ember domináló személyiségjegyei közötti megfelelés minőségének, dinamikus tükrözője az életpálya és a személyiség fejlődési folyamatának, mutatja az egyén pályával kapcsolatos elégedettségét, eredményességét és alkotó társadalmi aktivitását, sajátos megközelítésben jelzi az egyén munkájában való önmegvalósítását is (Ritoók 1989, 2008).

A pályakorrekció lehetősége nem egyformán adott mindenki számára, például a középiskolából még számos területre lehet orientálódni (mintha ez az időszak a tényleges választás 4 éves elodázásának lehetőségét is jelentené), a szakmunkásképzés viszont csak szűk korrekciós lehetőséget jelent (Völgyesy 1976).

Azt, hogy ilyen összetett, interdiszciplináris jellegű, módszertanában sajátos pályaaorientációra szükség lenne több kutatási eredmény is bizonyítja.

„Az előzetes pályaképpel rendelkező gimnazisták érdeklődésének fejlődése azon az érdeklődési körön belül marad, amely kapcsolódik a kiválasztott pályához, pl. agronómus, orvos, tanár. Azok a gimnazisták, akiknél a középiskolai tanulmányok alatt nem alakul ki az *anticipált pályakép*, érdeklődésüket tekintve kevésbé nyomon követhetők, viszont lényegesen jobban befolyásolhatóak. Ez a kutatás elsősorban azt bizonyítja, hogy egy támogató tanácsadói magatartás segíthet mindkét pályaválasztási típusba sorolható tanulónak a pályaaorientációs folyamat sikeres megélésében” (Szilágyi 2005, 55).

Romániában a teljes magyar tannyelvű iskolahálózatban vizsgálva a tanulók pályaválasztását, jól körülhatárolt pályaelképzelést a megkérdezettek mintegy negyedénél találhatunk és a vizsgálat eredményei egyértelműen alátámasztják azt, hogy szükség lenne a szakok és a szakmák sokféleségéről, mibenlétéről való informálásra, valamint a képességekre, érdeklődésre, öndefinícióra, döntésképessegre alapozó pályorientációra (Szentés 2008).

Az érettségi előtt álló romániai magyar tanulók esetében a korosztályra jellemző szakmai fejlődési feladatok terén bőven van még tennivaló. Az iskola pályaválasztással kapcsolatos információforrásként is igen fontos a diákok számára, és fontos lenne, hogy az eddiginél nagyobb szerepet vállaljon a munka világában történő folyamatos tájékozódásra, orientálódásra való felkészítésben. Ezért fontos tisztázni, hogy melyek a pályaválasztási szakemberek, tanácsadók és a folyamatban közreműködő pedagógusok feladatai és lehetőségei, fontos feltérképezni, hogy kik a pályaválasztási szakemberek Erdélyben, milyen képzettséggel (a szociálpedagógusok és a pedagógia szakos végzettek, akik Marosvásárhelyen tanultak a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen megismerkedtek a tanácsadás elméletével és módszertanával), illetve, hogy vannak-e hatékony továbbképzések pedagógusok számára (Szentés 2012).

„Az iskolával szembeni elvárások (szülői, tanulói, munkaerő-piaci, lakossági stb.) igen összetettek, egyszerre várják el az iskolától az erkölcsi nevelést, a gondolkodásra való tanítást, egy jó szakma elsajátíttatását, illetve a továbbtanulásra való felkészítést. A fiatalok iskolával kapcsolatos értékrendje, attitűdjei, tapasztalatai meghatározóak lehetnek a fiatal iskolai sikereiben, pályaválasztásában. Ez egyrészt direkt módon működik (szorgalmazza a tanulást, miben tud segíteni, merre orientál), másrészt az indirekt szocializáció szintjén is nagymértékben hat (mintakövetés, kulturális szokások)” (Bodó – Márton 2012, 459).

„A képességeknek, az igényeknek és a személyiségnek leginkább megfelelő szakma, foglalkozási terület kiválasztása sem jelenti egyben, a pályaválasztással kapcsolatos problémák végleges megoldását. A regionális munkaerő-szükséglet minőségi jellemzői ugyanis akadályt jelenthetnek a döntés megvalósításában. A fiatalok mobilitásának, intencionalitásának támogatása nélkül hozott pályaválasztási döntés fél megoldás. Az esetek többségében a környezet által sugallt irányok is az elutasítás tárgyát képezik. A nem szakszerűen végzett pályorientációt, pályaválasztási tanácsadást úgy élik meg az érintettek, mintha a környezet, az iskola kívánta volna rábeszélni őket egy olyan területre, amelynek számukra nincs perspektívája. A fiatalok szempontjából a tanárok – a munka világát, a szakmai orientációt illetően – gyakran

nem tűnnek hiteles ismeretforrásnak. A pályorientáció ilyen körülmények között, megfelelő tanácsadói háttér és intézményrendszer hiányában nem érheti el célját.” (Kiss 2007, 188-189)

A pályorientáció a felsőfokú tanulmányok időszakában, például az egyes szakképzési szakaszok között (alapszak, mesteri képzés) is hasznos, egyre gyakoribb, hogy a szakmai tevékenység megkezdése előtt a hallgatók igénybe veszik a pályatanácsadást vagy karrier tanácsadást, ahol segítséget kapnak az egyéni fejlődési elképzeléseik tisztázásában, a képzési lehetőségek megismerésében, átgondolásában, az életút-tervezésben.

Mivel a 90-es évektől napjainkig jelentős a növekedés jellemzi a felsőoktatást mind az intézmények számát, mind pedig a szakok és a hallgatók számát tekintve, tanácsadásra is egyre nagyobb igény és szükség lenne, nem csak a felsőoktatási intézmények kiválasztásakor, hanem a diákévek alatt, illetve a munkaerőpiacra való kilépés időszakában is.

A képzőintézmények is érdekeltek a sikeres pályorientációban, akárcsak abban, hogy volt hallgatóik minél sikeresebben elhelyezkedjenek. Ha a tanulmányaik befejezése után a fiatalok szeretnének elkezdni dolgozni, azzal kell szembesülniük, hogy jelentős azok aránya, akik az oktatásból való kilépésüket követően hosszú időt töltenek álláskereséssel, vagy munkanélküliekké válnak. A munkaerőpiac mutatóit és bizonytalanságait jelen dolgozatban nem célunk elemezni, csak néhány olyan jellemzőt emelünk ki, amelyek a pályakezdők elhelyezkedési esélyeivel kapcsolatba hozhatóak.

Az utóbbi évtizedekben a pályakezdés egyik jellegzetessége, hogy az első foglalkozás nem mindig és szükségszerűen kapcsolódik a szakirányú végzettséghez, így sok pályakezdő már első állásában „pályaelhagyóvá” válik. Ha alkalmaznak pályakezdőt, akkor gyakori, hogy adott munkára, határozott időre alkalmazzák. Az utóbbi évtizedekben az önfoglalkoztatóként való pályakezdés is sokkal gyakoribbá vált (Róbert 2006).

A munkaerőpiacra való átmenetben a magasabb képzettség előnyt jelent, legalábbis pozitívan hat a sikeres pályakezdésre, valamint a magasabb státusú állásban való elhelyezkedés valószínűségére. Azok, akik szakképzettség nélkül próbálnak munkába állni, hátrányban vannak, még akár a szakképzettséget nem igénylő foglalkozások megszerzésekor is. Mivel a képzésből való “korai” kilépés növeli a munkanélküliség kockázatát, gyakori a képzési idő meghosszabbítása, a minél többféle tudás és ismeret, végzettség és oklevél megszerzése (Róbert 2006).

Európában jelenleg is magas az ifjúsági munkanélküliség, és magas azoknak a fiataloknak a száma is, akik megfelelő, stabil foglalkoztatást biztosító képzettség nélkül lépnek

ki az oktatásból. A munkába állás lehetőségét, az átmeneti időszak hosszát az iskolai végzettség jelentősen befolyásolja. A középfokú végzettségűeken belül pedig a szakmai végzettség nagyobb előnyt jelent, mint önmagában az érettségi bizonyítvány (Lettmayr 2012). Az állásokért folyó versenyben az iskolai végzettséget tekinthető a legfontosabb eszköznek, de egyre fontosabb a nyelvismeret, az elvégzett szakmai képzés, illetve a számítógépes ismeret is. Romániában a fiataloknak, azaz a 15-24 éves korcsoportba tartozóknak a legalacsonyabb a bekerülési lehetősége munkaerő piacra, és ennek egyik fő oka az oktatási kínálat és a munkaerőpiaci kereslet közötti meg nem felelés (Szűcs 2012).

A munkanélküliséget tekintve Romániában jelentős területi különbségek jellemzőek - összefüggésben a megyék vidék-urbánus jellegével, gazdasági fejlettségével és gazdasági szerkezetével. Vannak olyan megyék is, ahol a munkanélküliség akut problémaként jelenik meg (Madaras 2014).

Európa 2020-ig szóló intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiájában azzal számolnak, hogy 2020-ra a munkahelyek több mint egyharmadában magasabb szintű képzésre lesz szükség és az állások felében felső-középfokú vagy posztszekunder végzettséget fognak megkövetelni. Ebben a stratégiában a szakképzés is központi szerepet játszik, ami akkor lesz vonzó mind a tanulók, mind pedig a munkaadók szempontjából, ha magas színvonalú, és megfelel szükségleteknek (Lettmayr 2012).

Erdélyi viszonylatban a munkahelyi életútra vonatkozó adatok a közelmúltban azt mutatták, hogy az erdélyi magyar nemzetiségű felnőtt népesség alig több mint fele aktív kereső, az inaktívak aránya viszont (a tanulókkal együtt) meghaladja a negyven százalékot. A foglalkoztatott népesség több mint háromnegyede alkalmazottként dolgozik, a vállalkozók és önfoglalkoztatottak aránya még a segítő családtagokkal együtt sem éri el a 10 százalékot. A családi gazdaságban dolgozók továbbra is a népesség jelentős hányadát teszik ki (Kárpát Panel felmérés 2007).

A foglalkoztatottság nemzetgazdasági ágazatok szerinti összetétele erőteljes ipari dominanciát mutat, ezek közül az építőipar önmagában közel minden tizedik alkalmazottat foglalkoztat. Erdélyben az iparban foglalkoztatottak aránya jóval meghaladja az országos átlagot (Kiss 2012). Az erdélyi magyar keresők kb. 15 százaléka dolgozik a főként állami egészségügyi, szociális, oktatási szektorban. A nagyobb gazdasági életképességgel és üzleti forgalommal jellemezhető piaci ágazatokban (közlekedés, logisztika, hírközlés, pénzügy, bank stb.) viszont az erdélyi magyarok részvételi aránya alacsonynak mondható.

A romániai foglalkoztatási szerkezetben a magyarok helyzete eltér a többségi társadalométól, hátrányosabb annál:

- az átlaghoz képest alulreprezentáltak a vezetők, valamint a tudományos és szellemi foglalkozásúak körében;

- felülreprezentáltak a szakmunkások, a szolgáltatásban és a kereskedelemben dolgozó alkalmazottak, valamint a szakképzetlenek csoportjaiban;

- a felsőfokú végzettségűek aránya jóval alacsonyabb (Kárpát Panel felmérés 2007).

Kiss – Barna (2011) egy 2008 szeptemberében, Románia 16 megyéjében (azokban a megyékben él a romániai magyarok 98,9 százaléka) végzett kutatás adatai alapján a 18–35 év közötti erdélyi magyar fiatalokra vonatkozóan a munkahelyek és a továbbtanulás tekintetében is tanulságos eredményeket mutatnak be. Problémaként a legtöbben a munkanélküliséget, a pénztelenséget, az alacsony keresetet, a lakáshelyzet megoldatlanságát és a kábítószer elterjedését nevezték meg. *A munkanélküliséget, mint égető problémát* elsősorban az alacsonyan iskolázottak, a Székelyföldön élők, a vidékiek és a szakképzetlen munkások említették. “Annak ellenére, hogy a családnak az erdélyi magyar fiatalok értékrendjében kitüntetett szerepe van, a jövőtervezés szintjén a gyermekvállalás, illetve a házasságkötés *a jobb munkahely megszerzésével, a továbbtanulással és a szakmai előmenetellel* szemben háttérbe szorul. Egy olyan kérdésre, ahol csak egy válaszlehetőséget adtunk, a magyar fiatalok 27,5 százaléka jelölte meg legfontosabb jövőbeli célként *a (jobb) munkahely megszerzését*. 20,1 százalék a továbbtanulást, 15,7 százalék a szakmai továbbképzést, 9 százalék a saját vállalkozás alapítását, 7,9 százalék a saját lakás építését/vásárlását jelölte meg, a gyermekvállalást csupán 6,2, a házasságkötést pedig 5,7 százalék jelölte meg. Emellett 5,6 százalék jelölte meg a szórakozást és 1,3 százalék a kivándorlást. A romániai fiatalok az erdélyi magyar fiataloknál nagyobb arányban jelölték meg a lakásépítést, lakásvásárlást és kisebb arányban az (új) munkahely keresését, illetve a továbbtanulást. A házasság és a gyermekvállalás tekintetében e kérdés szerint nincs különbség a romániai és az erdélyi magyar fiatalok között” (Kiss – Barna 2011, 17) Ugyanakkor a migrációs szándék minden *migrációs* forma esetében nagyobb arányban jellemzi a magyar fiatalokat.

II. A romániai magyar tannyelvű oktatás

Az erdélyi magyar oktatás intézményrendszere hivatott biztosítani az egyenlő esélyeket a továbbtanuláshoz a magyar nemzetiségű gyerekek számára, ugyanakkor az oktatási intézmények az anyanyelv, az identitás és a kultúra megőrzése miatt is fontosak, hiszen az anyanyelven történő tanulás a közösség hosszú távú fennmaradásának is fontos tényezője. Olyan intézményrendszerre, tagozatokra és szakkínálatra lenne szüksége a közösségnek, ami lehetővé teszi, hogy a pályaválasztási folyamatban döntést hozó fiatal anyanyelvén zajló képzetekből is kiválaszthassa a számára megfelelőt.

Jelen kutatás kisebbségi léthelyzetben felnevelkedő és tanuló erdélyi magyar tanulók és fiatalok körében zajlott, ebben a közegben vizsgálja a pályaválasztás és a pályaszocializáció tényezőit. Mivel a kutatás eredményei a magyar tannyelvű oktatás helyzetének áttekintése alapján válnak igazán értelmezhetővé, ebben a fejezetben röviden tárgyaljuk a kétnyelvűség problematikáját és a romániai magyar tannyelvű oktatás jellemzőit.

II.1. Az oktatás nyelvisége

“Minden kétnyelvű helyzet specifikus, egy meghatározott kétnyelvű helyzetről tehát gyakran nem indokolt másokra általánosítani.”

Göncz Lajos

A kétnyelvű oktatási rendszerben előtérbe kerülnek az oktatás nyelvi problémái és a tannyelv-választás tényezői. A kisebbségi lét általában kétnyelvű (vagy többnyelvű) lét, de „a kevert nyelven való kommunikáció nem azonos a kétnyelvűséggel, nem alacsony szintű aszimmetrikus kétnyelvűség, és semmiképpen sem tekinthető a kulturális kölcsönhatás pozitív lecsapódásának. Az önérvényesítéshez szükséges kétnyelvűség elsősorban egyéni döntés következménye” (Papp Kincses 2009, 55).

A kétnyelvűségnek anyanyelv-dominanciájúnak kell lennie, kell maradnia. Ez pedig nem mennyiségi kérdés, hanem minőségi, nyelvi kompetencia kérdése. Nem az tekinthető a domináns nyelvnek, amelyet a beszélő adott élethelyzetekben gyakrabban, többször használ, hanem az, amelyet a beszélő jobban ismer változataiban és regisztereiben (intellektuális regisztereiben is).

Valószínű, hogy aki nem anyanyelvén tanul legalább érettségiig, az csak kivételesen lehet anyanyelv-dominanciájú kétnyelvű, tehát az erdélyi magyarok legalább 25-30%-a másodnyelv-dominanciájú. Romániában több kisebbségnek is nem az a fő gondja, hogy miként tanulja meg az államnyelvet, hanem az, hogy hogyan tartsa meg az anyanyelvét (Péntek 2011).

Papp Kincses (2009) figyelmeztet arra a nyelvi erózióra, ami Székelyföldön zajlik. Egyrészt gyakran találkozunk a román szavak „magyarosított” változataival (pl. angazsálás, formulár, budzset), másrészt a román nyelvből tükörfordításban átvett szókapcsolatokkal (pl. adok egy telefont, veszem a buszt). Jellemzővé vált az úgynevezett kevert nyelv használata, ami tipikus például a hivatalokban. A magyar nyelv használatának ellehetetlenítése, és az, hogy az emberek tanulmányaikat román nyelven végzik szókölcsönzéshez vezet, ez pedig nyelvi regresszióhoz, a magyar nyelv térvészteséhez és leépüléséhez. Kisebbségi kétnyelvűség esetén kevésbé kerül előtérbe az érték-többynyelvűség jelensége, inkább a nyelvcsere folyamatok, a nyelvi asszimiláció kérdése válik lényegessé.

Kisebbségi helyzetben a többségi nyelv ismerete nélkül beszűkül vagy lehetetlenné válik a továbbtanulás, munkavállalás, a kisebbségi nyelv (anyanyelv) nélkül pedig a szűkebb környezettel való kapcsolatrendszer sérül, vagy fennáll az elidegenedés, az asszimiláció veszélye (Szilágyi N. 2005). Péntek (2009) megállapítja, hogy az anyanyelvnek elsősorban kognitív és szocializációs szerepe van, míg a második nyelv és a további nyelvek a versenyképességet befolyásolják.

Az anyanyelv és a kétnyelvűség az alábbi kritériumok szerint határozható meg (Skutnabb – Kangas 1984; Göncz 1999 In: Erdei 2006):

Az elsajátítás ideje szerint, az anyanyelv az elsőként elsajátított nyelv, az első tartós kapcsolat kommunikációs nyelve, a kétnyelvű személy pedig a családban kezdettől fogva két nyelvet tanult és kezdettől fogva két nyelvet használt párhuzamosan.

A nyelvismeret, nyelvi kompetencia szintje szerint az anyanyelv a legjobban ismert nyelv, a kétnyelvű személy pedig két nyelvet egyformán ismer; egy második nyelven is kommunikál, azt a nyelvet is teljesen birtokolja.

A nyelvhasználat gyakorisága szerint vizsgálva az anyanyelv a leggyakrabban használt nyelv, míg a kétnyelvű személy felváltva képes használni két nyelvet különböző helyzetekben, szóban vagy írásban, saját elhatározása szerint vagy a közösség követelményeinek megfelelően.

Attitűd alapján az anyanyelv úgy határozható meg, mint az a nyelv, amellyel a személy azonosul, amellyel valakit, mint anyanyelvi beszélőt azonosítani lehet. A kétnyelvű személy

ugyanakkor magát kétnyelvűnek vallja, mások is kétnyelvűnek tartják, tulajdonképpen két nyelvvel és kultúrával azonosul.

Az, hogy a négy kritérium közül melyik lesz releváns egy adott közösségre nézve, attól függ, hogy „milyen társadalomtörténeti háttere van a kétnyelvűség kialakulásának, esetenként a nyelvek funkcionális elkülönülésének az adott közösségben, illetve az, hogy milyen nyelvpolitikai és jogi környezetre vonatkozóan - de jure és de facto - beszélünk magáról a kétnyelvűségről” (Sorbán 2009, 125).

Az oktatás társadalmi helyzete szempontjából kisebbségi helyzetben, amikor a kétnyelvűség valamilyen formája eleve adott, jelentős tényező a nyelvi környezet. Horváth (2005 In: Gergely 2012) *kétnyelvűség tipológiájában* elkülöníthető négy típus:

- a magyar nyelvi dominancia (ami magában foglalja a magyar egynyelvűséget, valamint a passzív, illetve fluens román másodnyelvűséget),
- a hozzávetőleg azonos magyar és román nyelvi készségek meglétét (amit ambilingvizmusnak is nevezünk),
- a román nyelvi dominanciát (ami magában foglalja a román egynyelvűséget, valamint a passzív, illetve fluens magyar másodnyelvűséget), valamint
- az interlingvizmust vagy szemilingvizmust (amikor egyik nyelv sem dominál).

A többség-kisebbség viszonyrendszerében több oktatási modell is ismert. “A támogató nyelvi jogi keretek, legfőképp a kisebbség nyelvén folyó oktatás alappillére a nyelvmegőrzésnek” (Erdei 2006, 162). Skutnabb – Kangas (1997) szerint az oktatásnak a magas szintű kétnyelvűséget kellene biztosítania mind a kisebbség, mind a többség számára. A szerző az oktatás szemszögéből négy modellt mutat be. Az első a mélyvíz-technika (submersion programme), amikor a többség nyelvét nem beszélő gyermekek számára csak többségi nyelvű oktatást biztosított. Ilyenkor az anyanyelv presztízse és használati köre erősen lecsökken, várhatóan bekövetkezik a nyelvi és kulturális asszimiláció, az eredeti identitás feladása. A második modell az átírányító program (transitional programme), ahol az első években anyanyelvi oktatást biztosítanak, ami viszont nem egyenértékű a többségi nyelvvel, tulajdonképpen csak azt szolgálja, hogy előkészítse az oktatási nyelv megváltoztatását. A belemerülési technikának nevezett (immersion programme) modell szerint a többség önként választja a kisebbségi nyelvű oktatást, a negyedik modell – a nyelvmegőrző vagy nyelvtámogató program (language shelter/language maintenance programme) pedig megteremti a lehetőséget

a kisebbségi diákok számára, hogy anyanyelven sajátítsák el az ismereteket, a többség nyelvét pedig nyelvtanórán tanulják.

Az oktatás nyelvviségére vonatkozóan Lanstyák (1994) a kétnyelvű oktatás három fő típusát különbözteti meg. Első a *másodnyelvű oktatás*, amelyben a másodnyelv (a többségi nyelv) uralkodó szerepet játszik vagy kizárólagos. Ezen a típuson belül megkülönböztetünk teljes mértékben másodnyelvű oktatást, amikor az anyanyelv fejlődése megreked („konyhanyelv” szintjén marad), és gyakori jelenség az iskolai alulteljesítés, ha a másodnyelv ismerete nem éri el azt a küszöböt, amikor már a tanulás eszközzé válhat. Az ilyen típusú oktatás egy másodlagos üzenetet is hordoz: a mellőzött nyelv és kultúra kevésbé értékes. Szintén a másodnyelvű oktatás formájának tekinthető az, amikor kiegészítésként tanulják az anyanyelvet, általában iskolán kívül (anyanyelvápolás), vagy az, amikor nyelvtanítás jelleggel, a tanterv részeként tanulják az anyanyelvüket a diákok.

Második típus a *kéttannyelvű oktatás*, amikor a két nyelvnek nagyjából azonos a szerepe, a tantárgyak egy részét az egyik, a másik részét a másik nyelven oktatják. Várható hatása az anyanyelvi szaknyelvek leépülése valamint a kisebbségi nyelv presztízsének csökkenése. A harmadik típus az *anyanyelvű oktatás*, amikor az első nyelv (az anyanyelv) erősen dominál vagy szerepe kizárólagos. Ezen belül is két altípust ismertet a szerző, egyik a teljes anyanyelvű oktatás, amikor minden tantárgyat anyanyelven tanítanak, a többségi nyelv pedig tantárgyként van jelen az oktatásban, a második pedig az erős anyanyelvi dominanciájú oktatás, amikor néhány tantárgyat a többségi nyelven tanítanak. Lanstyák (1994) hangsúlyozza, az anyanyelvi iskola fontosságát a nemzeti kisebbségek fennmaradása szempontjából. Szerinte, az iskolának is tisztázni kell, hogy milyen típusú kétnyelvűség kialakítását célozza, például szórványban erőteljes anyanyelvi dominanciát felvállaló iskola mellett is kialakulhat a másodnyelvi dominancia az erőteljes többségi nyelvi hatás miatt, emeli ki a szerző.

Skutnabb – Kangas (1997) szerint a többnyelvűséghez vezető oktatáspolitikák elfogadását elsősorban az egynyelvi redukcionizmus ideológiája akadályozza meg, ami azt állítja vagy sugallja, hogy az egynyelvűség mind az egyén, mind pedig a társadalom szintjén természetes, kívánatos és szükségszerű. A szerző a többnyelvűség mellett áll ki², szerinte az egynyelvűség az, ami természetellenes, elavult és meghaladott. Szintén Skutnabb – Kangas (2009) fogalmazta meg, hogy melyek a jó oktatás céljait az őshonos és kisebbségi gyermekek számára. Ezek a *magas szintű többnyelvűség*; a *megfelelő elméleti képzés biztosítása*; az erős,

²Az Európai Unióban is érték a többnyelvűség, ld. „Egység a sokféleségben”

többynyelvű vagy *multikulturális identitás*, ami a saját maguk és mások fele való pozitív attitűdök kialakítását is feltételezi; valamint a tudatosság növelése és a *szakértelem fejlesztése* egy méltányosabb világért való munka előfeltételeként (lokális és globális szinten egyaránt). Mindezek mellett a kisebbségben élőket megilletik ugyanazok a jogok, amelyek a nyelvi többség gyermekeit, hangsúlyozza a szerző.

II.2. A magyar kisebbségi oktatás a közoktatásban

Romániában viszonylag kiterjedt magyar nyelvű oktatási intézményrendszer működik (ezen belül felsőoktatási intézmények is), de a romániai magyar tannyelvű közoktatás és felsőoktatás helyzetének megismerése nehézkes, mivel a hivatalos statisztikák hiányosak, a népszámlálási adatok pedig nem térnek ki az oktatás nyelvére. Az iskolaszervezet, az oktatásszabályozás, azaz az oktatás körülményei is gyakran változtak az utóbbi évtizedekben.

A romániai oktatási és pályakövetési vizsgálatok esetében sincs az országos mintákon belül a magyar anyanyelvű diákokra és hallgatókra vonatkozó szegmens, kisebb almintá, korlátozott mértékben állnak rendelkezésünkre a kisebbségi oktatásra vonatkozó adatok és információk (Márton 2012). Az a kutatócsoport, amely együttműködő pedagógusok támogatásával végez helyzet- és problémafeltáró, valamint képességvizsgálatokat a romániai magyar anyanyelvű és anyanyelven tanuló diákok körében civil kezdeményezésként jött létre (Pletl 2014).

Hivatalos statisztikák és népszámlálási adatok alapján, a tannyelvre vonatkozó részadatok kiszűrésével, valamint kutatási eredmények felhasználásával mégis több jelentős és igen tanulságos elemzés és becslés készült az utóbbi évtizedben. Ilyen Fóris – Ferenczi és Péntek (2011) tanulmánya, amely átfogó elemzést nyújt a romániai magyar közoktatás helyzetéről, és amelyből az is kiderül, hogy az oktatási fokozatokon fölfelé haladva nő a román nyelven tanulók aránya. A tannyelv választása és iskola szempontjából leírható az a kölcsönös hatás, hogy a kisebb tanulói létszámmal kevesebb intézmény működtethető, a kevesebb intézmény pedig csökkenti az iskolaválasztás lehetőségét.

Pontos adatok és friss statisztikák hiányában, az iskoláskorú (6–18 éves) népesség számából, valamint a magyar nyelven tanulók számából következtetve 55–60 ezerre becsülik a románul tanuló magyar gyermeknek a számát, akik közül körülbelül a fele olyan kényszerhelyzetben lehet, hogy magyar iskola hiánya miatt nem is választhatja az anyanyelven

való tanulást. Elemezésük során a szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy a romániai kisebbségi oktatás esetében az egynyelvi redukcionizmus modellje írható le. „Az oktatási rendszerben kimutatható lingvicizmus, a kisebbségi tanulók esélyeit csökkentő, nyilvánvaló hátrányos megkülönböztetés és korlátozás, a helyi közösségek (szülők, tanulók, pedagógusok) kiszolgáltatottsága a centralizált szabályozással és felügyelettel szemben (a kulturális autonómia teljes hiánya), a csökkenő remény a nyelv megtartására” (Fóris–Ferenczi és Péntek 2011, 79).

A közoktatásban a románul tanuló magyar gyermekek aránya a Székelyföldön a legkisebb (5% körüli), az észak-erdélyi megyékben ennél már lényegesen nagyobb (50%-ig), míg a dél-erdélyi megyékben ez az arány 50% fölötti, sőt van ahol 80–90%. Ezzel együtt a magyar oktatási intézmények aránya is csökken (Murvai 2004; Sárosi–Márdirosz 2004 In: Fóris – Ferenczi és Péntek 2011). Az 1997-2006 közötti időszakban például Hargita, Kovászna és Maros megyékben is összességében 10%-al csökkent a magyarul tanuló diákok száma, szórványvidéken pedig a magyar fiatalok többsége román tannyelvű középiskolát választ (Salat – Papp Z. – Csata – Péntek 2010). A szórványban, de még az átmeneti régióban is, már a középfokú tanulmányok idején is, meg kell küzdeni a diákoknak és családjaiknak azért, hogy magyarul tanulhassanak (ingázni, a tanév idején a családtól távol lenni, bentlakásba költözni stb.).

A romániai viszonylag kiterjedt magyar nyelvű oktatási hálózat nem minden területen működik szakmai és földrajzi értelemben, így annak ellenére, hogy 1990-től folyamatosan bővül a magyar tannyelvű oktatás, a magyar tanuló korosztályok egyre kisebb lélekszámúak, a magyar nyelvű oktatás részesedése elmarad a korosztályi részesedéstől, és a tanulók nem mind tanulnak anyanyelvű tagozaton. Ennek egyik fő oka a magyarság nagymértékű területi szóródása (Veres 2015).

A romániai magyar kisebbségi oktatás létét, működését és lehetőségeit a román oktatási rendszer egészében jogi keretek határozzák meg, melyek szerint a magyar kisebbségi oktatás a romániai kisebbségi oktatás egyik formája. Nincs autonómiája a kisebbségnek abban, hogy megszervezze saját belátása szerint az államnyelv és az anyanyelv oktatását. Az egynyelvű és kétnyelvű iskolák kerettanterve megegyezik a román nyelv és irodalom óraszámában az általános iskolai oktatástól kezdve a középfokú oktatást záró érettségiig. A kerettantervek használatát szabályozó dokumentumok rögzítik, hogy az anyanyelvet a román nyelv és irodalom tantárggyal azonos óraszámokban kell tanítani; ez a szabály az oktatás minden szakaszára érvényes (Fóris–Ferenczi 2007; Pletl 2014).

Pletl (2014) példázza az érvényes törvényi rendelkezések többségi szemléletét, és annak a kisebbségi oktatást korlátozó jellegét. Erre jó példa a 84/1995-ös, 1999-ben újraközölt törvény 22. szakasza, amely az általános iskolai tanulmányokat záró ún. képességvizsgáról rendelkezik. Ezt a vizsgát a következő tantárgyakból kell letenni: román nyelv és irodalomból, matematikából, és a románok történelméből vagy Románia földrajzából. A nemzeti kisebbségekhez tartozó tanulók, akik gimnáziumi tanulmányaikat anyanyelvükön folytatják, anyanyelv és irodalomból is vizsgáznak. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy az érvényes megfogalmazás azt sugallja, hogy az esélyegyenlőség jegyében minden diák ugyanazokat a vizsgákat teszi le, a kisebbségiek pedig azon „túlmenően” vizsgáznak még anyanyelv és irodalomból is. „A többletterhek kisebbségre hátrítása ravasz, de nagyon hatásos fogás: a magyar szülők többsége (akik talán nincsenek is tudatában annak, hogy észrevétlenül a többségi szemlélettel azonosultak) is úgy véli, hogy a magyar diáknak azért van hetente négy vagy öt órával több az órarendjében, mert az anyanyelvet és irodalmát tanulják” (Pletl 2014, 14). Lehetne ennek a rendelkezésnek egy olyan megfogalmazása, amely tisztán kifejezné azt, hogy mi tartozik az alapoktatáshoz és mit adunk hozzá, illetve tükrözné azt, hogy a nyelvi jogok a többséget és kisebbséget egyaránt megilletik. Így a rendelkezésnek az lenne az olvasata, hogy a képességvizsgát a következő tantárgyakból kell letenni: anyanyelv és irodalomból, matematikából, és a románok történelméből vagy Románia földrajzából. A nemzeti kisebbségekhez tartozó tanulók, akik tanulmányaikat anyanyelvükön folytatják, vizsgáznak még román nyelv és irodalomból is (Kontra – Szilágyi N. Sándor 2002 In: Pletl 2014).

A szerző felhívja a figyelmünket arra, hogy a romániai magyar kisebbségi oktatás történetét vizsgálva kiderül, hogy annak „felszámolását, vagy legalább a lehető leghatékonyabb leépítését célzó törekvések az idők folyamán intenzitásukban, eszközeikben változtak, de a mai napig nem szűntek meg, csak rejtettebbé váltak. Az eszközök, a nyíltan kisebbségellenes intézkedésektől (a magyar tannyelvű állami oktatás megszüntetése a két világháború között, a magyar tannyelvű felekezeti oktatás teljes felszámolása 1948-1949-ben, a magyar nyelvű szakképzés felszámolása a kommunista diktatúra évei alatt, majd a magyar nyelvű szakképzés újra kiépítésének az akadályozása az 1995-ös tanügyi törvénnyel) a kifinomultabb, a tanügyi strukturákba beépülő, és éppen ezért kevésbé érzékelhető formákig változatos képet mutatnak. (Paradox érdekérvényesítés eredménye a magyar tanulók túlterhelése, paradox esélyegyenlőség a magyar diákoknak: a román nyelvet anyanyelvként tanulhatják, akárcsak a román anyanyelvűek a középfokú oktatásban)” (Pletl 2014, 11).

„A kisebbségi oktatás rendszerbeli státusának meghatározása lényeges jogi szabályozási következményekkel jár. Ha beolvasztott elemként tekintik, akkor a többségi szempontokat érvényesítő rendszerszintű szabályozások hátrányosan érint(het)ik a kisebbségi oktatást, esetenként korlátozzák vagy akadályozzák hatékony működését. Egy jellegzetes példa: az 1998-as alaptanterv az iskolatípusonként meghatározott keretjellegű óratervek rugalmasságával lehetőséget teremtett a helyi tervezésnek, elméletileg a rendszer egészében. Csak éppen a kisebbségi oktatásban nem jelentett járható utat, mivel a tanügyi törvény meghatározta azt, hogy az anyanyelvi órák számának a román tanulók anyanyelvi óraszámával azonos számúnak kell lennie, és előírta azt is, hogy az államnyelv tanulására fordított kötelező óraszámot nem lehet csökkenteni. Ennek eredménye, hogy a kisebbségi oktatás óraterveiben a minimum óraszám is meghaladja a többségi iskolák maximális óraszámát, ez pedig helyi szinten minimális mozgásteret enged (jó esetben heti egy óra). „E sajátos esélyegyenlőség értelmében a kétnyelvű oktatásban még mielőtt kialakulhatott volna a helyi tervezés igénye, a ráfordítható minimális óraszám miatt meg is szűnt” (Fóris – Ferenczi 2007, 73 In: Pletl 2014). Pedig a helyi tervezés lehetősége éppen a kisebbségi helyzetből fakadó differenciáltabb oktatási helyzetek megfelelő megoldására adott volna esélyt. A nemzeti kultúrát, történelmi hagyományokat, a népi kultúrát ismertető tárgyak bevezetésével az anyanyelv tantárgy kultúraátadó funkcióját lehetett volna tehermentesíteni.” (Pletl 2014, 11)

A tanügyi törvény rendelkezései három intézményes formát neveznek meg a nemzeti kisebbségek számára: anyanyelvű oktatás, részben anyanyelvű oktatás (az anyanyelv mellett vokacionális tantárgyak taníthatók anyanyelven), illetve román tannyelvű oktatás, amelyben önálló tantárgy keretében választható módon tanulható az anyanyelv (Murvai 2008). A képzés típusa szerint is három iskolatípus létezik: elméleti képzést nyújtó iskolák, vagy líceumok (megfelel a magyarországi négyéves gimnáziumnak), technológiai szakágazatú iskolák (műszaki szakközépiskolák), valamint speciális szakmai ágazathoz tartozó ún. „hivatási profilú” iskolák (teológiai, művészeti, sport vagy pedagógiai szakirányú).

A magyar nyelven érettségiző diákok nyelvi szempontból kétféle intézményi formában végzik tanulmányaikat: önálló magyar tannyelvű intézményben vagy román tannyelvű intézmények keretében magyar tagozatként. Ez tulajdonképpen három intézménytípust eredményez: önálló magyar tannyelvű iskolák (az iskolák közel fele ilyen), magyar és román tannyelvű osztályokkal működő, magyar többségű intézmények, valamint magyar és román tannyelvű osztályokkal működő, román többségű intézmények. Nem minden magyar

nemzetiségű diák tanul magyar tannyelvű osztályokban, körülbelül 10% román tannyelvű osztályokban végzi középiskolai tanulmányait, még azokban az iskolákban is, ahol van anyanyelvű oktatás (Márton 2012). Főleg azok a diákok tanulnak magyarul Romániában, akiknek a nyelvi környezete nagymértékben magyar, vagyis a családban és rokonaikkal leginkább magyarul beszélnek, ugyanakkor baráti körük is nagymértékben magyar nyelvű. A nyelvi régiókban (tömb magyarság, átmeneti- és szórvány régió) a magyar nyelv használatának mértéke csökken, a román nyelv használatának mértéke pedig nő a tömbtől a szórvány felé haladva (Gergely 2012). A szórványban élő magyar fiatalok közül sokan tanulnak a román tannyelvű iskolahálózat keretében működő közép- és szakiskolákban.

Minél dominánsabb a helyi köz- és kulturális életben a román többség, annál inkább növekedik a román iskolát választók száma (Bodó – Márton 2012). Ha a szülők magyarul végezték az általános iskolát az a magyar tannyelvű iskola választását, a vegyes házasságok pedig a román iskolaválasztást valószínűsítik. Az oktatási nyelvválasztás a családon belüli nyelvhasználattal és a magyar kultúra fogyasztásával szoros kapcsolatot mutat, azokban a családokban döntenek a szülők inkább a magyar oktatás mellett, ahol dominánsan a magyar nyelvet használják (Bartha 2014). A vegyes házasságban élők nagy arányban választják gyermekeik számára a többségi nyelvű oktatást (Dobos 2011; Bartha 2014).

Bartha (2014) az adatok elemzése után arra jutott, hogy „a gyerekeiknek magyar, illetve a román tannyelvű iskolát választó szülők iskolaválasztással kapcsolatos érvei eltérő logika mentén szerveződnek. A magyar oktatást választók körében világosan elkülönül egy célracionális, költség-haszon elvet követő, valamint egy nemzeti szimbolikán és értékracionalitáson alapuló látens véleménycsoport. Az eredményekből az is kiderült, hogy utóbbiak inkább a tömbben, az előbbieket pedig a szórványban élő magyar szülők jellemzőek. A román nyelvű oktatást választó szülők esetében nem figyelhető meg az érvek egy ilyen logikájú elkülönülése” (Bartha 2014, 83).

Gergely (2014) a társadalmi háttér hatását vizsgálta a továbbtanulásra erdélyi magyar tannyelvű iskolákban vagy osztályokban tanuló, érettségi előtt álló tanulók körében. Azt találta, hogy *a társadalmi-nyelvi környezet – ezen belül szignifikánsan a családban beszélt nyelv és a régió - hatást gyakorol mind a továbbtanulási szándékra, mind pedig a felsőfokú tanulmányok tannyelvének megválasztására.* Eredményei szerint azok a tanulók, akik ugyanazt a nyelvet beszélnek a családban, mint az iskolában, nagyobb arányban tervezik a továbbtanulást (az egynyelvű magyar családok gyerekei 84,3%-ban tervezték, hogy érettségi után folytatják

tanulmányaikat azok a tanulók közül pedig, akik a családban más nyelven (is) kommunikálnak (69,8%-ban). A tannyelv tekintetében pedig kiderült, hogy az olyan nyelvi környezetben, ahol intenzívebben van jelen a román nyelvhasználat 10%-kal vagy többel nő azok aránya, akik más nyelven, vagyis nem anyanyelven szeretnék végezni felsőfokú tanulmányaikat.

„A tannyelv szempontjából két fontos mozzanatot érdemes kiemelni. A Román Parlament 2007-ben ratifikálta a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját (Strasbourg 1992), amely a Preambulumban megfogalmazza, hogy Európa történelmi regionális vagy kisebbségi nyelveinek védelme hozzájárul Európa kulturális gazdagságának és hagyományainak megőrzéséhez és fejlesztéséhez, illetve hangsúlyozza, hogy a kulturális kölcsönhatás és többnyelvűség érték, amelyet védelmi és ösztönző intézkedések meghozatalával fenn kell tartani. Ennek alapján az új oktatási törvény (Legea 1/2011) nemzeti kisebbségek oktatását szabályozó részében a 45. cikkely, 11. bekezdése megerősíti az alkotmányban garantált jogot, hogy a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyeknek joguk van ahhoz, hogy anyanyelven tanuljanak és joguk van ahhoz, hogy anyanyelven oktassák őket (Románia Alkotmánya 32. cikkely, 3. bekezdés). A törvény értelmében, ha a tannyelv valamely kisebbségi anyanyelv, akkor az intézményben oktató pedagógusoknak megfelelő szinten ismerniük kell a tannyelvet, tételesen megfogalmazza, hogy a más anyanyelvű oktátónak igazolnia kell a kisebbségi szaknyelvi kompetenciáját” (Pletl 2015, 58).

„Az erdélyi magyarság is az asszimilációval szemben a megmaradás esélyét a teljes körű anyanyelvi oktatásban látja, amelynek megszervezéséhez és megfelelő működéséhez olyan törvényi keretre van szükség, amely lehetővé teszi a változatos nyelvi közeg sajátosságaihoz igazodó anyanyelvi nevelést és egy olyan idegen nyelvtanítást, amely additív jellegű, vagyis az anyanyelv elvesztése nélkül új nyelv vagy nyelvek kerülnek az anyanyelvi beszélő nyelvi repertoárjába” (Pletl 2014, 13).

II.3. A romániai magyar tannyelvű felsőoktatás

Felsőfokú tanulmányokat Romániában, magyar nyelven, állami intézményekben, Romániában bejegyzett magán intézményekben, valamint magyarországi intézmények kihelyezett tagozatain is lehet végezni. Az alábbiakban bemutatjuk, hogy hogyan is körvonalazódnak ezek a lehetőségek, milyen az intézményi hálózat, valamint azt, hogy milyen arányban rendelkezik felsőfokú iskolai végzettséggel a romániai magyar nemzetiségű népesség.

Az erdélyi magyar felsőoktatás az elmúlt két évtizedben expanzióval jellemezhető az oktatói és hallgatói létszámot, valamint a bővülő szakspektrumot is figyelembe véve, ennek részét képezi az önálló magánegyetemi hálózat: a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem (Sapientia EMTE) és a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE). Az oktatás expanziója meghatározó szerepet tölt be a fiatalok életpályájában. Állami finanszírozású önálló magyar egyetem azonban nincs Erdélyben. „Az 1989-es politikai rendszerváltás (vagy még messzebbre visszanyúlva, a Bolyai Egyetem 1959-es megszűntetése) óta a romániai magyar kisebbség állandó jogos – s mindezidáig sikerrel nem járó – igénye, követelése a romániai, állami finanszírozású, önálló magyar egyetem létrehozása” (Tonk 2012,74). „20 év alatt egyetlen olyan miniszteri, kormány- vagy ennél magasabb szintű lényeges politikai döntés sem született Romániában, amely önálló intézményben, állami költségvetéssel stabil keretet teremtett volna a magyar nyelvű felsőoktatásnak, holott minden korábbi korlátozás, leépítés, beolvasztás politikai döntés következménye volt” (Salat – Papp Z. – Csata – Péntek 2010, 43).

A 2011-ben életbe lépett új romániai oktatási törvény³ sem tartalmazza egy önálló magyar állami egyetem létrehozásának lehetőségét (ez csak alapítványi vagy egyházi alapításúként lehetséges), hanem a multikulturalitást hangsúlyozza és így magyar karok létezését engedélyezi. A romániai magyar felsőoktatás stratégiájára és jövőképre vonatkozó diskurzusokban, napjainkban egyre hangsúlyosabban jelenik meg az ún. konzorcium-elv, a jelenlegi állami és magán intézmények szövetségének és közös érdekképviselésének lehetősége, és a már meglévők mellett létrehozandó önálló egyetem gondolata megkérdőjeleződik (Tonk 2012).

A 2011. évi új oktatási törvény ugyanakkor irányt mutat a felsőoktatás aktuális problémáira vonatkozóan: az expanzióra, az Európai Felsőoktatási Térségbe való integrációra, a bolognai folyamatra, a magánegyetemi rendszerre, a minőségbiztosítás szükségességére, az állami szerepvállalás újragondolására és az egyetemi hierarchia kialakításának szükségességére (Veres 2012).

Az erdélyi magyarság iskolázottsági helyzetét és iskolai végzettség szerinti rétegződését a 2002. és 2011. évi romániai népszámlálás eredményei alapján ismerteti Veres (2015), és a felsőoktatásra vonatkozóan megállapítja, hogy 1990-től kezdve Romániában évről évre növekedtek a beiskolázási számok, míg 2002-re már a tandíjas helyeket számos egyetemen nem

³ Monitorul Oficial, Partea I nr. 18 din 10 ianuarie 2011/cap. II. art. 135.

tudták betölteni, 2011-ben pedig már a tandíjmentes helyek betöltése is gondot okoz az egyetemeken.

A romániai magyar felsőoktatási rendszer fokozatos kiépülése és bővülése mellett, még mindig fennáll a magyar fiatalok alulreprezentáltsága a felsőoktatásban a többséghez viszonyítva, sőt bizonyos szakterületeken nincs magyar nyelvű egyetemi oktatás (Tonk 2012). Salat és munkatársai (2010) hangsúlyozzák, hogy annak ellenére, hogy például a 2009/2010-es tanévben összesen 12 felsőoktatási intézményben 12117 hallgató tanulhatott 125 szakon, ez *a magyar tannyelvű oktatás a romániai szakválasztéknak mégis csak alig több mint egyharmadát fedte le*. A szerzők arra is kitérnek, hogy a magyar tannyelvű szakkínálat meglehetősen egyoldalú (például mérnöki képzés a kínálatnak kevesebb, mint 10%-a, nagyon kevés az agrártudományok területén zajló képzés, az erdőmérnöki és állatorvosi szakok hiányoznak a magyar nyelvű szakkínálatból, a legnagyobb kínálat pedig a társadalomtudományok terén van). *A magyar anyanyelvű diákok egy része a nyelvi tényezőt előnyben részesítve csak azok a szakok közül választ, ahol anyanyelvén tanulhat.*

Az iskolázottság szempontjából a kisebbségi magyarok hátrányos helyzete nyilvánvaló. Romániában, Szlovákiában és Vajdaságban az ezredfordulót követő években a teljes népesség 8-10 százalékának volt felsőfokú diplomája, de a magyarok esetében ez az arány 5-6% volt. Azóta az egyetemet végzettek aránya dinamikusan nőtt, hiszen a magyar felsőoktatás jelentősen bővült az ezredforduló után, így a magyar nemzetiségűek egyetemi populáción belüli aránya is növekedett, de a magyar tannyelvű egyetemi szerkezetben túlsúlyos a humán, a művészeti és természettudományos képzés, hiányos a jogi, közgazdasági és műszaki képzés. *Így az egyetemisták arányának növekedése nem feltétlenül jár együtt a munkaerő-piaci pozíció javulásával* (Kiss 2012).

Nemzetiség szerint vizsgálva a népesség iskolázottságát a 2002. és 2011. évi romániai népszámlálás eredményei alapján az derül ki, hogy 2011-ben a magyar nemzetiségű népesség körében a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya 10,2%, ami több mint 4 százalékkal marad el az országos átlagtól (ami 14,4%), és több mint 4,5 százalékkal a román nemzetiségű felsőfokú végzettségű népesség arányától. A 2002-es iskolázottsági helyzethez képest a magyarság körében is megduplázódott a felsőfokú végzettségűek aránya 2011-re, 5 százalékról nőtt 10,2 százalékra. Nemek és településtípus szerint a városi nők a legiskolázottabb csoport, megyék szerint vizsgálva pedig Kovászna és Hargita megyékben volt a legalacsonyabb az egyetemet végzettek aránya a régióban (Veres 2015).

A frissen érettségizettek jelentik az erdélyi magyar felsőoktatás legfontosabb rekrutációs bázisát, akiknek a száma azonban a becslések alapján 2010 és 2020 között fokozatosan csökken (Salat – Papp Z. – Csata – Péntek 2010).

Romániában a magyarul érettségiző diákoknak körülbelül fele továbbtanul, közülük pedig nagyjából fele-fele arányban kerülnek a romániai magyar, illetőleg a romániai román tannyelvű felsőoktatásba, azaz érettségiző fiataljainknak gyakorlatilag az egynegyede folytatja tanulmányait valamely magyar nyelvű egyetemi képzésben (Tonk 2012). A továbbtanulást tervező diákok aránya ugyanakkor ennél jóval magasabb, az erdélyi magyar diákok reprezentatív mintáján a továbbtanulni szándékozók aránya 80% felett van (2006-ban 88%, 2010-ben pedig 82%), tehát a továbbtanulással kapcsolatos várakozások aránya jelentősen felülmúlja tényleges továbbtanulás mértékét (Szentés 2014).

A magyarul érettségiző diákok többsége romániai, főleg erdélyi egyetemen folytatja tanulmányait, néhányan Magyarországon (főleg Budapesten és Debrecenben) és más országokban tanulnak tovább. A felsőoktatásban 2011-ben 31 730 magyar nemzetiségű hallgató volt beiskolázva, de ebből csak 33,7% tanult magyarul Romániában, 5% körüli a Magyarországon tanulók aránya, és nem tudjuk, hogy mekkora a más külföldi országokban továbbtanuló magyarok száma (Veres 2015).

A 2010/2011-es tanévben például 12 ezer diák tanult az erdélyi magyar felsőoktatási rendszerben, akkor körülbelül 3000 hallgató tanult magyar nyelven egyetlen egyetemi évfolyamon Erdély különböző felsőoktatási intézményeiben (Tonk 2012).

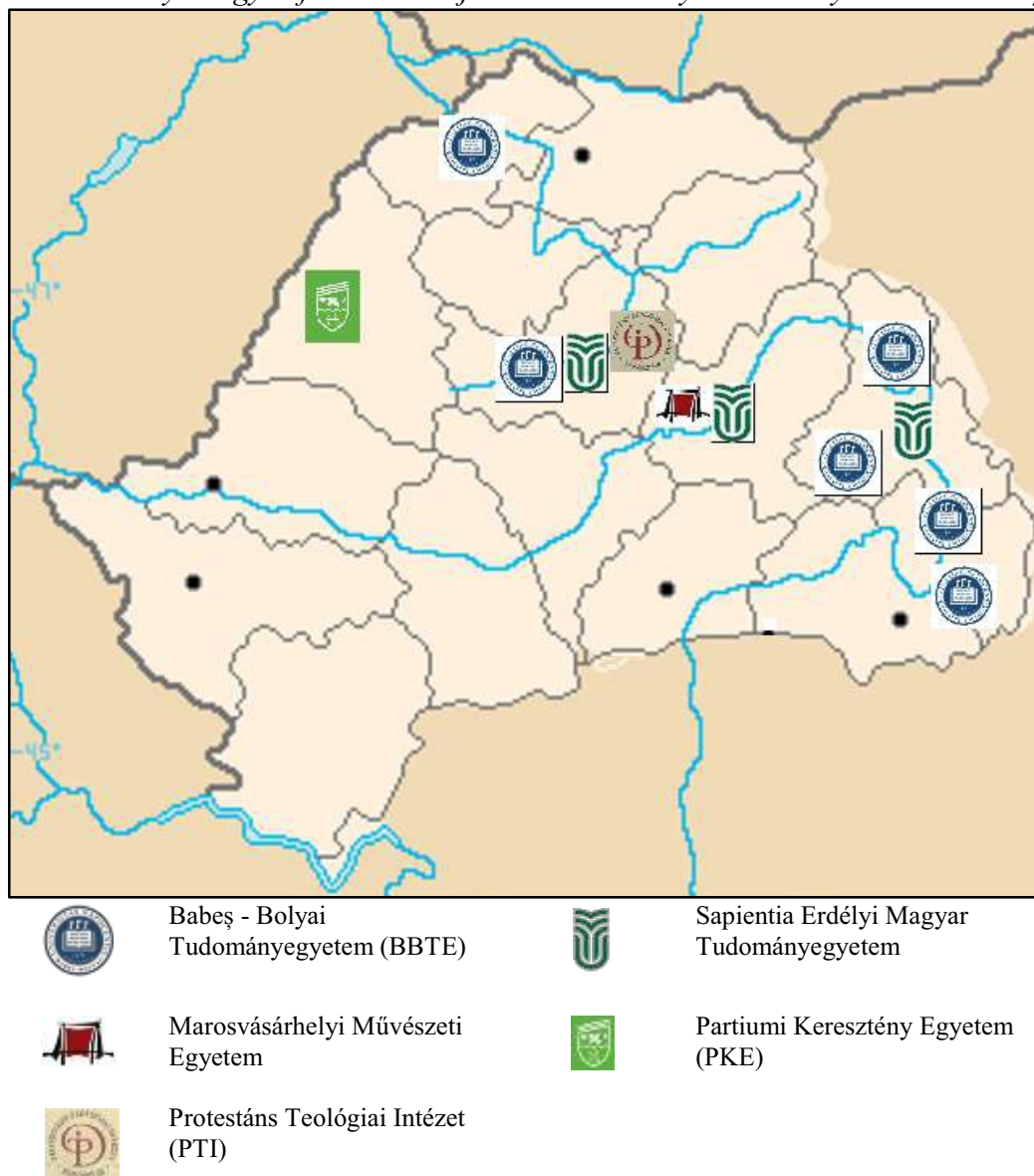
Az alábbi intézményekben zajlik az erdélyi magyar felsőoktatás döntő része:

- Babeş - Bolyai Tudományegyetem (BBTE) Kolozsváron, és kihelyezett tagozatokkal Gyergyószentmiklóson, Sepsiszentgyörgyön, Szatmárnémetiben, Kézdivásárhelyen;
- Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem (Sapientia EMTE), Kolozsváron, Marosvásárhelyen és Csíkszeredában⁴;
- Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem (MME) Marosvásárhelyen;
- Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) Nagyváradon;
- Protestáns Teológiai Intézet (PTI) Kolozsváron;
- Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem (MOGYE), Marosvásárhelyen (ahol azonban az oktatás nyelve, a tagozati önállóság kérdése és a döntéshozatali jogkör is tisztázatlan), valamint

⁴A 2016-16-os tanévtől kezdődően Sepsiszentgyörgyön is indult egy szak.

- magyarországi egyetemek *kihelyezett tagozatai* Marosvásárhelyen, Nagyváradon, Nyárádszeredán, Székelyudvarhelyen (kihelyezett tagozatot működtet a Károli Gáspár Református Egyetem, Debreceni Egyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, Budapesti Gazdasági Főiskola).

1. ábra. Az erdélyi magyar felsőoktatás jelentős intézményeinek elhelyezkedése Erdélyben



Az 1. ábrán Erdély térképén követhető a legfontosabb intézmények elhelyezkedése, látható, hogy a Babeş - Bolyai Tudományegyetem (BBTE) nem csak Kolozsváron, de kihelyezett tagozatokkal Gyergyószentmiklóson, Sepsiszentgyörgyön, Szatmárnémetiben és Kézdivásárhelyen is működik. A Sapientia EMTE is három helyszínen van jelen. „Az elmúlt években fokozatosan értékelődött fel a magyar (magán) egyetemi hálózat jelentősége, s egyre határozottabban fogalmazható meg, hogy a Sapientia EMTE – PKE intézményrendszere töltheti be a jövőben az erdélyi magyar közösség irányítása alatt álló, önálló tudományegyetem szerepét” (Tonk 2012, 76).

„A továbbtanulás nyelvének a megválasztása régiók szerint azt mutatja, hogy minél erőteljesebben van jelen egy régióban a román nyelv, annál inkább nő azoknak a diákoknak a száma, akik nem magyarul, hanem más nyelven szeretnék folytatni a tanulmányaikat érettségi után. Ennek megfelelően a többen tervezik a legtöbben, hogy magyar nyelvű képzés keretében folytassák tanulmányaikat érettségi után (81,1%-uk), a diákok közel háromnegyede dönt ugyanígy az átmeneti régióban (73,9%), és szórványban vannak a legkevesebben azok, akik magyarul szeretnék folytatni tanulmányaikat, bár ott is a diákok közel kétharmada választja ezt a lehetőséget (64,5%). Ebből kifolyólag a szórványban választják a legnagyobb arányban a más nyelven való továbbtanulást, a többen a legkevesebben” (Gergely 2014, 92).

Nyelvi tényezők miatt érettségi után a diákok egy része, ha kell, változtat eredeti továbbtanulási elképzelésén. Vannak, akik eredeti elképzelésükhöz képest szakot váltanak (mert a választott szak nem létezik magyar nyelven), teszik ezt, mivel inkább ahhoz ragaszkodnak, hogy ha mást is tanulnak, de azt anyanyelven tegyék – ez a többen jellemző. Ugyanakkor vannak, akik oktatási nyelvet váltanak, mivel ők inkább ahhoz ragaszkodnak, hogy ha román nyelven is, de a választott szakon folytathassák tanulmányaikat – ez a döntési lehetőség a szórvány fele haladva egyre inkább jellemző (Pletl 2014, Gergely 2014).

Sorbán (2000, In: Fóris-Ferenczi – Péntek 2011) kifejti, hogy a tannyelv-választásban a család közvetlen kapcsolatainak, a baráti körnek, a munkahelyi közösségnek nagy szerepe van. Ugyanakkor megfogalmazza, hogy „a román tannyelvű iskola a kisebbségi kulturális viszonyrendszerből való kilépés egyik lépcsőfoka” (Fóris – Ferenczi és Péntek 2011, 78), ami már a felcserélő kétnyelvűséggel együtt járó folyamat kezdete lehet. Ez a folyamat nyelvvesztést, nyelvcserét eredményezhet, ami majd a teljes identitáscseréhez vezet, az etnikai identitás, majd a felekezeti identitás elvesztését okozva. Pletl (2015, 58) szerint “ha az anyanyelvi beszélő nem birtokolja anyanyelvén azt a szaknyelvet, amely választott pályájának nyelvi regisztere, akkor ő maga is hozzájárul a nyelvhasználat színtereinek szűküléséhez.”

A szaknyelv nemcsak munkaeszköz, hanem termelési tényező is, amelynek színvonalas használata konkrét, pénzre váltható értéket képvisel a gazdasági szférában. A szaknyelvhasználóknak szakmai háttérismerettel is rendelkezniük kell. Ablonczyné (2006) könyvében kijelenti, hogy a szaknyelv nem egyenlő a szakterminológiával. A szaknyelvek rétegzettségének három szintjét különböztethetjük meg: felső réteg (tudományos nyelv), középső réteg (szakmai köznyelv) és alsó réteg (szakmai társalgási nyelv). A szerző kiemeli a szaknyelvek ápolásának és megújításának fontosságát. Rámutat arra, hogy a szakembereknek a

hatékony szakmai kommunikációhoz szükségük van a szaknyelvi normák ismeretére, amelyek közül kiemeli a terminológiai normát, azaz a megfelelő terminus használatát, valamint a szemantikai normát, azt, hogy megfelel-e egy bizonyos fogalmat jelölő terminus a szaktudományos jelentésnek. A megfelelő szakmai ismeret és nyelvtudás önmagában még nem elegendő a szaknyelvi kommunikáció sikerességéhez.

Sorbán (2009) kétnyelvűség témakörben végzett kutatása, 50 mélyinterjú alapján nyújt szemléletes adatokat az életpálya tükrében. Az interjúk legfontosabb témái a következők voltak: oktatás és képzés nyelve, nyelvi kompetenciák, munkaerőpiaci stratégiák, karrierépítés. A válaszok alapján a szerző kiemeli néhány fontos következtetést a kétnyelvűség és az érvényesülés problémaköréből. Ilyen például az a megállapítás, hogy a valódi kétnyelvűség, főleg az, ha valaki jól használja a szaknyelvet az állam nyelvén is, többletet jelent. Előnyt jelent továbbá a több szakmai kultúrára való rálátás (francia, illetve angolszász, német gyökerű), és az, hogy több szakirodalom áll rendelkezésükre. Az interjúalanyok megneveztek szakterületeket, ahol meglátásuk szerint egyértelműen előnyt jelent a kétnyelvűség: orvosi, fogorvosi, gyógyszerészeti, állatorvosi, ügyvédi, közjegyzői, szociális, esetenként a pedagógusi pályák, illetve beszámoltak arról, hogy munkakereséskor megtapasztaltak egyfajta „bizalmi előnyt” (mely szerint a magyar munkaerő becsületes, szorgalmas). A kutatás résztvevői előnyben részesítik azokat a munkahelyeket, ahol lehetőség van anyanyelvük, azaz a magyar nyelv használatára, viszont nehézséget jelentett számukra a magyar nyelvű szakkínálat „féloldalisága” (több olyan szak van, ami csak román nyelven választható). Ugyanakkor az interjúk alapján a nyelvi hiány témakörében is körvonalazódott néhány jelentős kérdés és probléma. Ilyen például az, hogy mennyire is tudnak magyarul a magyar anyanyelvű szakemberek, hiszen nem elég az informálisan elsajátított nyelvismeret, vagy azok a jelenségek, amelyekkel ők maguk is küzdöttek: a mondanivaló megcsönkítése, elhallgatás megszólalás helyett, frusztráció, kívülállóság, olyankor amikor román nyelven kell beszélni, vagy véleményt formálni (Sorbán 2009).

A fenti meglátások és problémák is alátámasztják a szerző azon megállapításait, hogy a tudást, a gazdasági tevékenységhez való hozzáértést a nyelv közvetíti, valamint, hogy „a nyelv jelenti azt a szociális miliőt, amelyben egy társadalom aktív szereplőivé válunk” (Sorbán 2009, 133). Az ilyen hiányosságok miatt a felsőoktatásra is több feladat hárul, minden magyar nyelvű képzésnek tekintettel kell lennie a kisebbségi helyzetre és a kétnyelvűségből adódó kérdésekre.

II.3.1. A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem rövid bemutatása

A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem (Sapientia EMTE) magánegyetemként, az erdélyi magyar történelmi egyházak vezetőinek kezdeményezésére, a magyar állam támogatásával jött létre 2000-ben, és kétségtelenül óriási lehetőséget jelent azok számára, akik itthon és magyarul szeretnének tanulni. Jelenleg, mint korábban láttuk három helyszínen működik: Marosvásárhelyen, Kolozsváron és Csíkszeredában. Az egyetem központi hivatalai – Rectori Hivatal, Gazdasági Főigazgatóság, illetve az egyetemet fenntartó Sapientia Alapítvány – Kolozsvárott működnek. Ebben az intézményben zajlott a kutatás második fő szakasza.

Az egyetemalapítás és az intézmény különböző földrajzi helyszíneken történő rendszerszintű működtetése stratégiai célokat követett. A Marosvásárhelyi Kar például a város népességi arányainak ellensúlyozására is törekszik, a Csíkszeredai Kar a térség felzárkóztatását szolgálja, a kolozsvári fakultás pedig az erdélyi magyarság szellemi központjának fel nem adását, valamint a román nemzetpolitikai törekvések ellensúlyozását hivatott szolgálni (Tonk 2012).

Évtizedes munka eredményeként az egyetem 2012. március 29-i dátummal az 58/2012-es törvény alapján megkapta az intézményi akkreditációt. Erre kérelmét az egyetem 2009-ben nyújtotta be, a megfelelő hatóság által kijelölt 19 tagú bizottság 2010. április 14–16 között látogatta meg az intézményt, ezt követően a hatóság 2010. július 22-i ülésén javasolta az egyetem akkreditációjának megadását. A román kormány 2011. szeptember 1-jén fogadta el a Sapientia EMTE akkreditációjára vonatkozó törvénytervezetet, majd 2011. december 6-án a román szenátus, illetve 2012. február 28-án a román képviselőház is megszavazta az egyetem akkreditálásáról szóló törvénytervezetet.

A Sapientia EMTE – az indulás és az akkreditáció megszerzése közötti időszakban – a román törvények értelmében ideiglenes működési engedéllyel rendelkezett, mely lehetővé tette, hogy az egyetem felvételit szervezzen, szakokat indítson, oktatási és kutatási tevékenységet folytasson. A végleges akkreditációig az Egyetemen végzett hallgatók más, államilag akkreditált egyetemen államvizsgáztak és az adott egyetem által kiállított oklevelet kaptak. Az intézményi akkreditáció elnyerése meghatározó fontosságú volt, hisz azt követően oklevelet adhat ki az Egyetem, mesteri, majd távlatilag doktori képzést is szervezhet, részt vehet európai programokban és pályázatokban, és jogosult a romániai állami támogatásra.

Az akkreditációs folyamat befejeztével létrejött a jogi alap az egyetem állami finanszírozására, kérdés viszont, hogy lesz-e elegendő politikai akarat erre, mivelhogy ilyen finanszírozási modell létezik Európában (Tonk 2012).

Annak eredményeként, hogy évről évre fejlődött, bővült, jelenleg az intézmény gazdasági, műszaki, humán-, társadalom- és természettudományi, agrár, bölcsészeti, valamint művészeti szakterületekhez tartozó szakokat egyaránt működtet, és gyakorlatilag mind a négy nagy szakmai körhöz (humán szakmai tevékenységek, műszaki szakmai tevékenységek, gazdasági és szolgáltatási szakmai tevékenységek, valamint agrár szakmai tevékenységek, ld. Szilágyi 2003) megnyit képzési utakat. Az intézmény fejlesztési stratégiájában továbbra is szerepel az optimális képzési struktúra kialakítása és az oktatás minőségének fejlesztése⁵.

A Sapientia EMTE marosvásárhelyi *Műszaki és Humántudományok Kara (MHK)* 2001-től működik. A Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem, a Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem és a Petru Maior Egyetem állami intézmények mellett, a város és a régió jelentős felsőoktatási intézményévé nőtte ki magát, az erdélyi magyar nyelvű műszaki felsőoktatás legjelentősebb központja lett. Ez a kar 2001-ben hirdetett először felvételit, öt szakra (Szociálpedagógia, Informatika, Mechatronika, Számítástechnika, Automatika és Alkalmazott informatika). Az első években a város központjában található Deus Providebit Tanulmányi Házban zajlott az oktatás, és ahogy a diáklétszám növekedett, úgy kellett egyéb helyszíneket is bevonni. 2003 nyarán elkezdődhetett az a zöldmezős beruházás, melynek eredményeképpen 2006-ban a kar az új, korszerű, Marosvásárhely és Koronka határában felépült campusba költözhetett. Itt a 2014/2015-ös tanévtől egy 240 hallgató elszállásolását lehetővé tevő bentlakás is elkészült. A Sapientia EMTE-re jelentkező diákok nem egészen 50%-a végzett elméleti osztályokban, a technológiai szakágazathoz tartozó osztályokban végzettek aránya pedig 40% körül van. Marosvásárhely például a helyi diákok számára a legvonzóbb, sokan jönnek még Maros megye más településeiről, és jelentős a székelyföldi hallgatók aránya (Márton 2012).

A 2013/2014-es tanévben (amikor a vizsgálatot elindítottuk) a diákok már 11 alapszak (Egészségügyi szakpolitikák és szolgáltatások-, Fordító és tolmács-, Kommunikáció és közkapcsolatok-, Kertészmérnöki-, Tájépítészet-, Informatika-, Számítástechnika-, Mechatronika-, Automatika és alkalmazott informatika-, Gépészmérnöki-, valamint Távközlés szakok) és 4 mesteri képzés (Növényorvos, Fejlett mechatronikai rendszerek, Számítógépes irányítási rendszerek, Szoftverfejlesztés) közül választhattak a marosvásárhelyi karon. Jelenleg

⁵ 1657/2015.03.06. határozat - 3. melléklet

pedig már 12 alapszak és 4 mesteri képzés működik⁶ a Marosvásárhelyi Karon, 2015-től az Agrármérnöki alapképzés is ide tartozik, ami Sepsiszentgyörgyön indult el.

A Sapientia EMTE 2002-ben hozta létre kolozsvári oktatási helyszínét, a *Természettudományi és Művészeti Kart (TMK)*, amelynek székhelyéül a belváros szívében levő neves műemléképületet, a Bocskai-házat választotta. 2010-ben elkezdődött a kar saját fejlesztése, letették az alapkövét egy új épületnek, amelybe 2013 őszén be is költözhetek. Ez a kar elsőként a Környezettudomány szakot indította, majd kínálata fokozatosan bővült a következő szakokkal: Filmművészet, fotóművészet, Média szak, Nemzetközi kapcsolatok és európai tanulmányok szak, valamint Jog szak. Jelenleg is a felsorolt négy alapképzést kínálja a Kolozsvári Kar, valamint négy mesterképzést: Diplomácia és interkulturális tanulmányok mesteri szak, Filmtudomány mesteri szak, Környezetvédelem és monitoring mesteri szak, Európai és nemzetközi üzleti jog (LLM) mesteri képzés.

2001-ben Csíkszeredában is elindult az oktatás Agrár- és élelmiszeripari gazdaság, Könyvelés és gazdálkodási informatika, Szociológia, Román nyelv és irodalom, valamint Angol nyelv és irodalom szakokon. A két különálló kar, a Gazdaság és Humántudományok Kar (GHK) és a Műszaki és Társadalomtudományi Kar (MTK) 2004-ben jött létre, de 2015-ben újra egy karrá egyesültek, megtartva mind a humán-, mind pedig a gazdasági képzési ágakat. A képzések a város központjában, felújított, korszerű épületegyüttesben zajlanak.

Jelenleg a Csíkszeredai Kar 15 alapképzést - (Könyvelés és gazdálkodási informatika szakot, Általános közgazdaság szakot, Marketing szakot, Gazdasági informatika szakot, Román nyelv és irodalom - angol nyelv és irodalom szakokat, Világ- és összehasonlító irodalom- angol nyelv és irodalom szakot, Szociológia-vidékfejlesztés szakirányt, Humán erőforrás szakot, Kommunikáció és PR szakot, Élelmiszeripari mérnök szakot, Környezetmérnöki szakot, Turisztikai mérnök-menedzser szakot, Agrár- és élelmiszeripari gazdaság szakot, Élelmiszeripari biotechnológiák szakot, Génsebészet szakot) és öt mesterképzést (Fordító és tolmács mesterszakot, Vezetés és szervezés mesterszakot, Alkalmazott közgazdaságtan és pénzügy mesterszakot, Kommunikáció és közkapcsolatok mesterszakot, Fenntartható biotechnológiák mesterszakot) - hirdet meg az új, 2016-os Felvételi Tájékoztatóban.

A Sapientia EMTE *Tanárképző Intézete* a 2013-2014-es tanévtől indult (az új tanügyi törvény teremtett lehetőséget a megalakulására). A pedagógusi pálya betöltésére, illetve a tanári feladatkörök gyakorlására készíti fel a hallgatókat. Felvállalja az egyetem mindhárom helyszínén

⁶ Ld. Lapozható Felvételi Tájékoztató 2016 <http://www.sapientia.ro/hu/felveteli/ft2016> [2016.01.07.]

azoknak a hallgatóknak a pszichopedagógiai képzését, akik a szaktudományos képzés mellett a tanári pálya gyakorlásához szükséges szaktudást és didaktikai kompetenciákat is el szeretnék sajátítani. A Sapientia EMTE-vel hallgatói jogviszonyban levő különbözőszakos, első- vagy másodéves hallgatók jelentkezhetnek a tanárképzésre (a beiratkozás opcionális).⁷

A jelenlegi törvényi rendelkezések szellemében olyan személy vállalhat tanári állást mindaz egyetem előtti (iskolai), mind pedig az egyetemi (felsőfokú) oktatásban, aki rendelkezik az oktatási szintnek megfelelő pszichopedagógiai képzettséget tanúsító oklevéllel. A pszichopedagógiai képzés egységes az ország teljes területén. A tanárképzés vizsgával zárul, a képzést sikeresen befejező hallgatók a pedagógusi pálya betöltésére, illetve a tanári feladatkörök gyakorlására feljogosító oklevelet kapnak. Mivel csak ezen az egyetemen van Erdélyben magyar tannyelvű mérnökképzés, az Intézet révén a műszaki szakterületen oklevelet szerző hallgatók mérnöktanárokká válnak, és a tanári pályát a magyar tannyelvű szakképzésben is gyakorolhatják- ennek a kezdeményezésnek ez a kiemelkedő értéke.

A Sapientia EMTE küldetésnyilatkozatában az alábbi főbb pontok szerepelnek:

„A keresztényi és egyetemes emberi értékek érvényesítése;

Versenyképes, minőségi oktatás és kutatás biztosítása, az erdélyi magyar oktatás hagyományainak folytatása;

Az egyetem átlátható, következetes működtetése, a szakmaiság és akadémiai szellem értékeinek érvényesítése;

Egységes intézményi keretben hozzáférhető, regionális igényeket kielégítő, korszerű szervezet kialakítása;

Széleskörű kapcsolatok kiépítése, mely partnereink iránt megnyilvánuló nyitottságon, megbízhatóságon, odaadáson és kölcsönösségen alapul.⁸”

⁷<http://www.sapientia.ro/data/szabalyzatok-hu/TI-mukodesi-szabalyzata.pdf> [2015.05.16.]

⁸<http://www.sapientia.ro/hu/kuldetesnyilatkozat> [2015.01.12.]

III. A kutatás előzményei

Az előzmények fejezetben ismertetjük azt a két korábbi kutatást, melyek tanulságai és eredményadatai a jelen kutatás megtervezésében kiindulópontot jelentettek. Ezek reprezentatív mintákon elvégzett vizsgálatok, melyek részben már rávilágítottak arra, hogy milyen sajátos kérdéseket kell a kutatás során megfogalmazni (mindkét kutatás főbb adatait a 2. függelék tartalmazza).

Az első kutatás a közoktatásban zajlott az erdélyi magyar tannyelvű oktatási rendszerben, érettségi előtt álló tanulók körében⁹. Felmérésre kerültek a pályával, karrierrel kapcsolatos elgondolások, a továbbtanulással kapcsolatos döntések, a tanulók munkához, szakmákhoz való viszonyának vizsgálata, valamint a szakmai előmenetelről, az életpályáról alkotott elképzelések feltárására is sor került. Kérdőívet használtunk a továbbtanulás, a tannyelv, a pályaválasztás és választott/elutasított foglalkozások felmérésére, valamint azokat az esszét dolgoztuk fel tartalomelemzéssel, amelyeket a tanulók „Karrier és/vagy családalapítás” címmel írtak. Erre az „Írásbeli kommunikációs készségek alakulása a romániai magyar iskolahálózatban” című országos hatókörű vizsgálat¹⁰ keretében került sor. Azért volt ez lényeges a jelen kutatás megtervezése szempontjából, mert akkor tudtuk először országos szinten felmérni azokat a tényezőket, amelyek a fiatalok pályaválasztását alakítják, valamint először sikerült adatokat nyerni azokról az elgondolásokról, amelyek az érettségi előtt álló diákokat jellemzik. Már akkor rákérdeztünk az anyanyelvhasználatra és a tannyelv választásra is, ami kulcsfontosságúnak bizonyult a későbbiekben.

A második kutatás 2004 és 2011 között zajlott a Sapientia EMTE szociálpedagógia szakán. Szakválasztással, pályával kapcsolatos döntések és elképzelések álltak vizsgálatunk középpontjában, a hallgatók pályaképét, a munka-értékek és a munka érdeklődés alakulását is nyomon követtük. Saját szerkesztésű kérdőívek mellett standardizált munka-értékek és munkaérdeklődés kérdőívet is használtunk. Ezek a vizsgálatok, longitudinális jellegűek voltak, 128 elsős (2004 és 2007 között a felvett hallgatók 86%-a) és 94 végzős (2008 és 2010 között a képzést befejező hallgatók 84%-a) részvételével. Életkoruk széles időintervallumot fogott át (18

⁹A minta: a tizenkettedikes tanulók (N=312), akik arányosan képviselik a szórványt (18%), az átmeneti régiót (30%) és a tömb magyarságot (52%). Több megyében, kilenc település középiskolájában, magyar tannyelvű intézményben, vagy osztályban tanultak: Csíkszeredában 8%, Gyergyószentmiklóson 17%, Kolozsváron 13%, Marosvásárhelyen 7%, Nagyenyeden 14%, Nagyszebenben 4%, Sepsiszentgyörgyön 15%, Székelyudvarhelyen 5% és Zilahon 17%.

¹⁰ Az országos hatókörű vizsgálata demográfiai-nyelvi régiók (a szórvány, átmenet és tömb régiók) szerint reprezentatív, fő célja a diákok írásbeli kommunikációs képességének a mérése volt, és az eredményekből tanulmányok születtek (Pletl 2011, Pletl 2012).

– 45 év közöttiek), többségében nők, középfokú szakmai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei voltak.

III.1. Főbb eredmények az érettségi előtt álló tanulók továbbtanulási szándékáról, és karrierrel kapcsolatos elképzeléseikről

A vizsgálatból kiderült, hogy jelentős azok aránya, akik szeretnék *továbbtanulni* (a minta 88%-a, amiből 13% munka mellett vállalná a továbbtanulást). A megkérdezettek 6%-a válaszolta azt, hogy érettségi után, további tanulmányok nélkül vállalja a munkaerőpiacon való megmérettetést. 3% nem válaszolt, és a válaszok további 3%-a sorolható az egyéb kategóriába (pl. sportol, férjhez megy, kihagy egy évet).

A tervezett továbbtanulás tannyelve szempontjából szignifikáns különbség van ($p < 0,001$) a régiók szerint. A tömbben a tanulók kétharmada (67,1%) tervezi, hogy magyarul folytatja tanulmányait az érettségit követően, és csak 9,8%-uk szeretne románul tanulni (23,2%-a más nyelven tanulna vagy nem válaszolt). Az átmeneti régióban élő tanulóknak a 62,9%-a szeretne magyarul tanulni, 8,6%-a románul folytatná tanulmányait (28,6%-a szeretne más nyelven tanulni vagy nem válaszolt). A szórványban élők esetében már csak a megkérdezettek fele szeretné magyarul folytatni a tanulmányait (52,4%), közel egyharmada (30%) pedig románul folytatná tanulmányait (17,6%-a tanulna más nyelven vagy nem válaszolt). Tehát a domináns magyar nyelvű környezetben élő tanulók között jelentősebb azok aránya, akik az anyanyelven történő továbbtanulás mellett döntenek. Ha a magyar lakosság aránya csökken egy régióban, csökken azok száma is, akik magyarul szeretnének továbbtanulni és növekszik azok aránya, akik román tannyelv mellett döntenek.

A választott foglalkozásnál a megkérdezettek között népszerűnek bizonyultak az idegenvezető, a túravezető, a fordító, a tolmács, a pszichológus, a tanár, az orvos, és az informatikus szakmák. Ezekhez érvként pozitív töltetű érzelmeket, jelzőket társítanak, vagy azzal indokolják választásukat, hogy ez az, ami érdekli őket. Néhány esetben megjelent indoklásként az anyagi érték, anyagi előny és jólét társítása a pozitívan értékelt szakmákhoz, valamint a tanulás és fejlődés lehetősége. Csak kevesen hivatkoznak a képességekre (pl. jó nyelvi kifejezőképesség, jó kapcsolatteremtési képesség), amikor választásaikat indokolták.

Az elutasított foglalkozások tekintetében azt találtuk, hogy a legtöbben a tanári és az orvosi foglalkozást nem szeretnék választani (24,5%, illetve 14,5% arányban). Elutasított a

munkás foglalkozás-kategória is, amihez többen a gyári, a fizikai és az egyszerű jelzőket társítják. Indoklásként ebben az esetben a képességekre való hivatkozás, az érzelmek és az érdeklődés hiánya mellett, megjelenik az előítélet és a stigmatizálás, az anyagi hátrány és az alárendeltség. A válaszadók 1%-a az elutasított foglalkozás esetében arra a sok erőfeszítésre hivatkozik, amit véleménye szerint az feltételez („túl sok tanulást/munkát igényel”, „leköti a szabadidőt”), valamint 2% a nagy felelősségre, amivel az adott szakma jár.

A továbbtanulás szándékával megnevezett felsőfokú képzések, szakok a diákok egy részénél összhangot mutatnak a korábban megnevezett szakmákkal, hiszen a legtöbben nyelveket, informatikát, pszichológiát tanulnának, illetve orvosi, turisztika és földrajz szakokra készülnek. Megállapítható, hogy a megkérdezettek mintegy negyede olyan szakra készül, amilyen foglalkozást szívesen gyakorolna. Esetükben tudatosságot, előkészületeket és jól körülhatárolt pályaelképzelést feltételezhetünk. A többiek esetében viszont szükség lenne - mint arra a korábbiakban már rávilágítottunk - a szakmák sokféleségéről, mibenlétéről való informálásra, valamint a képességekre, érdeklődésre, öndefinícióra, döntésképeségre alapozó *pályaorientációra*.

A vizsgálatban részt vevő diákok öt téma közül választhattak akkor, amikor önálló szövegműveiket (műfaja esszé) készítették. Ebből egy - a család és/vagy karrier téma került elemzésre ebben a vizsgálatban. A minta 48%-a írt esszét erről a témáról, főleg lányok (80%).

A tanulók alkotta szövegekben található megállapításokat és a kulcsszavakat kiemeltük, rendszereztük, kategóriákba rendeztük. A karrierről szóló esszérésekben jól elhatárolhatóak a negatív megfogalmazások, környezettől átvett megfogalmazások, előítéletek és sztereotípiák a pozitív megfogalmazásoktól. Az írások többségében a karrierről pozitív és negatív megközelítésben egyaránt olvashatunk, árnyalt képet kapunk a diákok karrierrel kapcsolatos elgondolásairól.

Kiemelve és gyakoriság szerint elrendezve a pozitív megfogalmazásokat azt találtuk, hogy a diákok elsősorban a pénzt és megélhetést, valamint a sikert és státuszt társítják a karrierhez. További pozitív kategóriák például, a megvalósítás, a tanulás, a munka, erőfeszítés és ambíció, a jövő megalapozása és otthonteremtés, a hivatás.

Ha a karrierhez rendelt negatív megfogalmazásokat, a környezettől átvett megfogalmazásokat, előítéleteket és sztereotípiákat vizsgáljuk, akkor azt találjuk, hogy sokan a törtetést és pénzsóvárságot hozzák összefüggésbe a karrier fogalmával. Az esszékben a karrieristákat úgy írják le, mint akik sikerhajhászok, hírnévhajhászok, törtető, menők, babérokra

törnek, a ragyogás a fontos számukra, csak a saját érdekeiket nézik. Telhetetlenek, anyagiassak, a pénz rabjai, a pénz a mindenük, bármit megtesznek a pénzért, csak a pénz boldogítja őket, anyagiassak, számukra minden megvehető, „a pénz az úr”, „a pénz beszél...” a modern, a rohanó világban/században/társadalomban.

Negatív kategóriaként megjelenik még a rohanás, a család „háttérbe szorulása” feláldozása, az, hogy későbbre tolódik a családalapítás, a gyerekek mellőzöttsége, valamint a magány és boldogtalanság.

Az életútszemlélet és az életszerepek összefonódása nem tükröződött a vizsgált tanulók esszéiben. Arról az aktuális helyzetről írtak, hogy dönteniük kell, és érveket sorakoztatnak fel a karrier, vagy a család, vagy a család és karrier mellett, összességében egyfajta prioritást adva a karriernek.

III.2. A szociálpedagógia szakon végzett pályaszocializációs vizsgálat főbb eredményei

A vizsgált erdélyi szociálpedagógus képzés a magyarországi mintákat és tapasztalatokat is figyelembe véve próbálta meghonosítani a szakmát Romániában, alkalmazkodva az országban érvényes oktatáspolitikához, szociálpolitikához, gazdasági környezethez, és képzési követelményekhez. A képzés általános célja az volt, hogy a végzettek olyan szakemberekké váljanak, akik a felnövekvő nemzedék iskolai és társadalmi beilleszkedését segítik, akik a gyermekek, és felnőttek problémáit, rendszerszemlélet alapján kezelik, és hozzájárulnak a személy és környezete közötti egyensúly kialakulásához. Időközben azonban a képezhető szakok listája megváltozott Romániában, ami már nem tette lehetővé szociálpedagógusok képzését, és 2009-től nem hirdetett felvételt az intézmény erre a szakra.

A vizsgálat középpontjában a munkaértékek és munka érdeklődés álltak (ezeket önértékelési eljárások használatával vizsgáltuk), de vizsgáltuk a képzéssel és a pályával kapcsolatos döntést és elképzeléseket (pl. a szakot hányadik helyen jelölte meg, megfelelőnek tartja-e önmaga számára, ennek a végzettségnek megfelelően akar-e elhelyezkedni, milyennek látja a tanult szakmát, milyen tevékenységtípust végezne szívesen, mely tantárgyak segítették leginkább szakmai fejlődésében), valamint a tantárgyakra vonatkozó véleményt is.

Az eredmények azt mutatták, hogy az itt tanuló hallgatók nagy százaléka (2004-ben 57%, 2005-ben 74%, 2006-ban 82%, 2007-ben 85%) választotta a szociálpedagógiát, azaz a felsőfokú

képzésbe történő jelentkezéskor ezt a szakot jelölte első helyen. Már az elsőévesek többsége a képzést megfelelőnek tartotta saját maga számára, ez az elégedettség motivációs többletet is jelenthetett, amely megkönnyítette a tanulást és az azonosulást a szakmai szerepekkel. Segítette a pályával való azonosulást az is, hogy a képzésbe járók körében közel a hallgatók egyharmadának (28%) volt segítő szakmában dolgozó családtagja.

A beilleszkedés szakaszában vizsgált adatokhoz képest a képzési folyamatban a szociológiai jellemzők nem változtak, a lemorzsolódás nem volt jelentős mértékű. A longitudinális vizsgálati eredmények ugyan azt mutatták, hogy a képzés befejező szakaszában, az elégedettség csökkent, és a hallgatók elbizonytalanodása, kritikussága erősödött a szakra vonatkozóan, de a mesterképzések választása arra utalt, hogy a hallgatók nem távolodtak el a segítő szakmától. Ugyanezt támasztották alá az elhelyezkedésre vonatkozó elképzelések is, a végzősök többsége ugyanis ennek a szaknak megfelelő munkakörben szeretett volna elhelyezkedni.

Feltételeztük, hogy az elsőéves szociálpedagógusoknál magasan reprezentált az érzelmi motívumokkal átszőtt szakmaelképzelés, ami a tanulmányok végére eltolódik a racionalitás irányába. A vizsgálat eredményei igazolták a hipotézist. Azt találtuk, hogy a szociálpedagógusi szakmáról és annak gyakorlásáról erős érzelmi színezettel írtak az elsőéves hallgatók, vagyis a képzés első szakaszában jellemző volt egy olyan elképzelés a szakemberre vonatkozóan, hogy az szerető, türelmes, segítőkész, nyitott, együtt érző és lelkiismeretes. A hallgatók közel fele hangsúlyozta a szeretet fontosságát. Ez volt az a szakmai ideál, ami vezérelte a hallgatókat a tanulás és mintakeresés szempontjából, és ami meghatározta a saját magukkal szembeni elvárásokat.

A képzés befejező szakaszáig a szociálpedagógusi szakma gyakorlásáról alkotott elképzelésben átrendeződés történt, újra megjelent ugyanaz az ideál, de máshová kerültek a hangsúlyok. A szakma gyakorlásához a végzős diákok véleménye szerint igen fontos az együttérzés, a türelem, az elfogadás és a lelkesedés. A szeretet már nem került előtérbe, míg a tudás, felkészültség és az önképzés fontossága hangsúlyosabban volt jelen válaszaikban, a pályakezdés előtt álló hallgatók jelentős része pedig hangsúlyozta a szakértelem fontosságát. A képzés befejező szakaszában a pályakép vonatkozásában már több kognitív elemet és több racionalitást találtunk.

Elfogadva, hogy az értékek befolyásolják a pályaválasztást, a pályaszocializációt, a munkavállalást, fontosnak tartottuk a munkához kapcsolódó értékek vizsgálatát is a

szociálpedagógus hallgatók körében. Ehhez önértékelési eljárást, a munka-érték kérdőívet (Szilágyi 1997) használtuk, ami 15 munkához kapcsolódó értékkörre vonatkozik és értékrangsort eredményez.

A munkához kapcsolódó értékekre vonatkozó eredmények azt mutatták, hogy a szociálpedagógia képzés ideje alatt minden hallgatói csoportnál változtak a választott értékkörök. Az altruizmus értékkör, melyet pályaspecifikus elemnek értékelünk, átlag pontértéke minden vizsgált évfolyam esetében csökkent (de minden vizsgált évfolyam esetében megmaradt vezető értékkörnek). Ez szintén a racionálisabb pályakép kialakulásaként értékelhető, a szakmáról való vélekedés alakulásával összhangban.

A társas kapcsolatok, az önérvényesítés, valamint a változatosság a pályakezdő szociálpedagógusok esetében szintén vezető munkaértékek voltak. Ez az eredmény részben általános emberi értékstruktúrát tükrözött, a munkatársi kapcsolatok fontosságát, a kívánt életformát és a munka érdekességét hangsúlyozva, részben pedig jelezte, hogy a képzési struktúra, a képzés idején megélt tapasztalatok ezen értékkörök fontosságát megerősítik.

Az anyagiak értékkategóriára vonatkozó eredmények azt jelezték, hogy az anyagiak valamivel fontosabbá váltak pályakezdés időszakában, a képzésbe való beilleszkedéshez képest, de az végzéskor is a rangsorok utolsó harmadában maradt ez az értékkategória a szociálpedagógusok körében.

Az irányítás vagy vezetés értékkategóriára vonatkozóan azt találtuk, hogy a hallgatók a képzési idő végére érve inkább választják az olyan munkát, ami lehetővé teszi a mások által végzett vagy végzendő tevékenység megtervezését, megszervezését, mint elsőéves korukban, de ez még mindig háttérbe szorul és a rangsor legutolsó helyén maradt.

Minden felsőfokú képzés szempontjából kihívást jelenthet az, hogy a tanulmányok során, a hallgatók számára értékke válnak az intellektuális igények, a tanulás és a munkával elérhető teljesítmény. Ezen a szakon a szellemi ösztönzés és a munkateljesítmény értékkörök minden végzős csoport esetében a rangsor semleges zónájában, vagy annak utolsó harmadában voltak.

A munka-érdeklődést is önértékelési eljárás alkalmazása segítségével vizsgáltuk. A Munka Érdeklődés Kérdőív, az egyén munkához való kapcsolódásának típusba való sorolására ad lehetőséget és öt érdeklődési területet (irányító, újító, módszeres, tárgyias, szociális) különböztet meg (Szilágyi 1997). Azt találtuk, hogy az érdeklődés a képzés ideje alatt nem változott. A szociális érdeklődés minden évfolyam esetében vezető helyen volt, mind a beilleszkedés, mind pedig a pályakezdés időszakában. A vizsgálatban résztvevő diákok nagy

százaléka azonban nem különbözteti meg határozottan a második, harmadik és negyedik helyre kerülő érdeklődéstípusokat meghatározó állításokra adott értékeket, így vezető típuskombináció az érdeklődés vonatkozásában csak a hallgatók negyedénél volt meghatározható. A szociálpedagógus hallgatók esetében a képzés végére sem alakult ki a szakmának megfelelő típuskombináció.

A képzés befejező szakaszában a végzősök tantárgyakra vonatkozó válaszaik azt mutatták, hogy a hallgatók értékelték, jónak tartották az átfogó, jól strukturált elméleti alapokat és az önismereti csoportmunkát. Az önismereti munka volt az a kurzus, amely az aktuális élethelyzetek, feszültségek feldolgozására is lehetőséget teremtett, ugyanakkor a szakmai identitás kialakulásához is jelentősen hozzájárult. Ez az eredmény összhangban van azzal a felfogással, hogy a segítő szakmákra való felkészítéskor, a pályaszocializációban nagy szerepet kaphat a saját élményen alapuló tanulás és az önismereti csoportmunka, ami fejleszti a szociális érzékenységet, az együttműködési képességet, a konfliktus- és probléma-megoldási képességeket. A vizsgált hallgatók a szakmai fejlődés szempontjából fontosnak tartották az eszközök, módszerek elsajátítását és gyakorlását is.

Az eredményeket összehasonlítottuk az egeri első- és negyed éves szociálpedagógus hallgatóinak munka-érték és munka-érdeklődés kérdőív eredményeivel. Az összehasonlító elemzés adatai azt mutatták, hogy annak ellenére, hogy mindkét intézményben fele arányban választották kifejezetten a szociálpedagógia szakot a hallgatók, többségük megfelelőnek tartja maga számára és ebben a szakmában is akar elhelyezkedni. Az értékvizsgálatból kitűnt, hogy mind a két hallgatói csoportnál változtak a választott értékkörök a képzés ideje alatt. E tekintetben ezen a szakon kulcselem volt az altruizmus értékkör (más emberek iránti önzetlen cselekvés), melyet pályaspecifikus elemnek értékeltünk, és amelynek átlagértéke és rangsorbeli helye úgy változott a képzés ideje alatt, hogy azt egy racionálisabb pályakép kialakulásaként értékeltük (Fazakas – Szentés 2010).

A fent összegzett eredmények alapján elmondható volt, hogy a szociálpedagógia képzés esetében az első évfolyamokon jellemző szociális érdeklődés a képzés ideje alatt nem változott, stabil maradt, az értékválasztások viszont átstrukturálódtak a képzés befejező szakaszáig, a pályakép pedig racionalizálódott, valamint mindaz, amit a hallgatók a képzés során tanultak jelentős mértékben beépült a szakmáról való gondolkodásba. A vizsgált hallgatói csoportok esetében a munka-érték rangsorok milyensége, azok átrendeződésének mértéke és jellege, az erős szociális beállítódás, valamint a segítő szakmáról kialakult elképzelés és annak stabilitása, a

hallgatók hozott értékrendje, felfogása összhangban volt a képzés céljaival, és jó alapot teremtett annak.

Mivel a hozott értékrend és attitűd teremti meg az alapot ahhoz, hogy a gyakorlatra orientált képzések hatékonyak legyenek, a vizsgálat alátámasztotta azt a nézetet, mely szerint a megfelelő informálás és a szakszerű pályaorientáció nem csak a középiskolásokat segítené a megfelelő szakirány megtalálásában, a képzésválasztásban, és abban, hogy a lehető legjobb helyre kerüljenek a leendő hallgatók, hanem a képzőintézményekben zajló munkát is jelentősen támogatná.

IV. A kutatás bemutatása

IV.1. A kutatás célja

Célunk a pályaszocializáció belső és külső tényezőinek, valamint az életpálya-szakaszokat meghatározó döntéseknek a vizsgálata, a romániai magyar tannyelvű oktatásban felső középfokon, valamint a felsőoktatásban.

Az érettségi előtt álló tanulók esetében célunk a továbbtanulásra vonatkozó döntésnek, valamint azoknak a szempontoknak a vizsgálata, melyeket a tanulók preferálnak, pályaválasztásuk aktuális szakaszában. Célunk ugyanakkor a középiskolások szakmákkal kapcsolatos elgondolásainak, és a pályával kapcsolatos elképzeléseik feltérképezése is.

Az egyetemi szintű képzésbe belépő hallgatóknál célunk a meghozott döntés tényezőit vizsgálni, és azokat a célokat, amelyeket tanulmányaikkal kapcsolatosan fogalmazznak meg a hallgatók, és amelyek meghatározói lehetnek szakmai életútjuknak és a pályafejlődésnek. Szeretnénk feltérképezni, hogy milyen eszközeik és erőforrásaik vannak a képzésbe bejövő hallgatóknak a pályaadaptációban.

Célunk a tannyelv-választás szerepének vizsgálata a pályaválasztásban, azoknak az összefüggéseknek a feltárása, amelyek kétnyelvű oktatási rendszerben és kisebbségi léthelyzetben a tannyelv és a továbbtanulás szempontjából érvényesülnek.

IV.2. A kutatás módszertanának bemutatása

A pályaválasztás téma és a kutatás céljának megvalósulása érdekében különböző életkori szakaszokban kellett vizsgálatokat végeznünk, az alapsokaság különböző életkori és élethelyzetbeli csoportokra oszlik. A mérőeszközök alkalmazását az alábbi logikai és időbeni sorrend (ld. az 1. függelék) szerint valósítottuk meg:

A. A kutatás közoktatási szakaszában *középiskolások* körében a továbbtanulási szándék, a szak- és intézményválasztásban szerepet játszó főbb tényezők és a pályaválasztás szempontjából jelentős információ-források felmérése érdekében szerveztünk kutatást. Résztvevői a romániai magyar tannyelvű iskolahálózatban végezték a középiskolát, a középfokú

képzés záró időszakában pályaválasztási döntés előtt álltak. A kutatást két nagy országos mintán sikerült elvégezni:

A.1. A közoktatási kutatás első szakasza a 2009/10-es tanévben egy országos vizsgálat keretében, régiók, településtípusok és iskolatípus (elméleti, szakközépiskola, vokacionális) szerint reprezentatív mintán valósult meg. A szakmákkal kapcsolatos elgondolások és az előzetes pályaelképzelés elemeit gyűjtöttük össze, a továbbtanulásra vonatkozó döntéseket, és azokat a szempontokat vizsgáltuk, melyeket a XI. osztályos diákok (N=743) figyelembe vesznek pályaválasztásban.

A.2. A közoktatási kutatás második szakaszában, a 2013/14-es tanévben a szakközépiskolásokat választottuk, mintánk ez esetben is reprezentatív, mert minden magyar tannyelvű szakközépiskolába elküldtük a vizsgálat kérdőíveit, és a magas részvételi arány biztosítja a reprezentatív mintát (N=1301). A szakközépiskolások körében zajló vizsgálat egyik érdekessége a pályaválasztás szempontjából az, hogy ezek az iskolák szakmai képesítést igazoló okiratot adnak, ugyanakkor a diákok előtt nyitott a továbbtanulás lehetősége is, mivel érettségiznek is.

B. A kutatás felsőoktatási szakaszában *egyetemista populáción* az intézmény és szakválasztás tényezőit, a pályaképet és a célokat vizsgáltuk. Azt mértük fel a felsőoktatásba való belépés időszakában, hogy a szakot és az intézményt milyen tényezők figyelembevételével választották, hogyan gondolkodnak a szakjukról és a szakmáról, hogyan vélekednek a munkaértékekről, melyek a fő érdeklődési területeik, valamint azt, hogy a tanulmányaikat az eredeti elképzelésüknek megfelelően végzik-e, vagy módosítottak azon, illetve milyen célokat fogalmaznak meg, melyek az aspirációik.

B.1. A felsőoktatási kutatás első szakaszában, a 2013/2014-es tanévben a Sapientia EMTE marosvásárhelyi Műszaki és Humántudományok Karán vizsgáltuk az elsőéves hallgatókat, az akkor működő 11 alapképzés esetében. A vizsgálatban való részvételi arány magas, ami a reprezentatív mintát biztosította (N=243).

B.2. A felsőoktatási kutatás második szakaszában kiterjesztettük a vizsgálatot a Sapientia EMTE mindhárom helyszínére (mind a négy karra), valamennyi szakterületre (gazdasági, műszaki, humán, természettudományi, agrár, valamint művészeti képzések) és minden olyan alapszakra, ami a 2014/2015-ös tanévben ezen az egyetemen működött. A magas részvételi arálynak köszönhetően a minta reprezentatív a vizsgált elsőéves populáció tekintetében (N=337).

A különböző életkori és élethelyzetbeli csoportokban megvalósult kutatási szakaszok tehát három tanévet öleltek fel, az adatgyűjtés és adatfeldolgozás az alábbi szervezési keretben és ütemben zajlott:

A 2009/2010-es tanévben a XI. osztályos tanulók körében úgy tudtuk lebonyolítani a továbbtanulási szándékot, a szakmákkal kapcsolatos elgondolásokat és az előzetes pályaelképzelés elemeit felmérő országos vizsgálatot (A.1.), hogy csatlakoztunk ahhoz a kutatócsoporthoz, amely országos hatókörű vizsgálatokat, olvasás és szövegértés mérést végzett (a kutatócsoport vezetője Pletl Rita). A mérés során használt háttérkérdőívek tartalmazták azokat a kérdéscsoportokat, amelyek a pályaválasztással kapcsolatos elgondolások feltérképezését lehetővé tették, és amelyeket a kutatásunk céljának megfelelően építettünk fel és szerkesztettünk meg. A kérdőív mellett a pályaválasztást meghatározó főbb tényezők vizsgálatát az is lehetővé tette, hogy az olvasás és szövegértés vizsgálat egyik feladatsorában a „Hogyan válasszak szakot?” című dokumentumszöveg alapján dolgoztak a tanulók. Ennek a feladatsornak az első alpontja vonatkozott az általunk vizsgálni kívánt tényezőkre, így ez teremtett lehetőséget az adatgyűjtésre. A kérdőívek kitöltésére és a feladatok megoldására az osztályfőnökök, illetve a magyar szakos tanárok bevonásával, szervezett formában került sor. A 2013/2014-es tanévben valósítottuk meg a szakközépiskolák végzős tanulói körében az adatgyűjtést (A.2.). A kérdőívek kitöltése ez esetben is szervezett formában (tanítási órákon vagy, ha erre nem volt lehetőség, osztályfőnöki órákon) történt.

A Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Karán, humán, agrár és műszaki szakterületeken az első keresztmetszeti vizsgálatot (B.1.) 2013-ban indítottuk el. Az adatgyűjtés a 2013/14-es tanév első félévében zajlott az elsőévesek körében, azzal a céllal, hogy a jelentkezőktől és az elsőévesektől pályaválasztásra, szakválasztásra, tanulási nyelvre, pályaeérettségre és célokra vonatkozó információkat szerezzünk. Az adatbevitelre a 2013/14-es tanév második félévében került sor, ezt követte az adatfeldolgozás, a vizsgálat eredményeit pedig a 2014/15-ös tanév során értelmeztük, következtetéseket, javaslatokat fogalmaztunk meg. Ezzel párhuzamosan elkezdődött a második keresztmetszeti vizsgálat, immár minden karon. A felsőoktatási kutatás második szakaszában (B.2.) az adatgyűjtésre a 2014/15-ös tanév első félévében került sor az akkor elsőéves hallgatók körében, ezt követte az adatfeldolgozás a következő félévben, majd az eredmények értelmezésére, és az összefüggések leírására.

A kutatás felsőoktatási szakaszának alanyai papír-ceruza alapon dolgoztak, ennek érdekében az intézményben kerestük fel őket, szervezett módon biztosítva időkeretet a

mérőeszközök kitöltéséhez. Az eredmények összehasonlíthatósága céljából törekedtünk arra, hogy a felsőoktatási kutatás mindkét szakaszában az alkalmazott kérdőívek minél inkább megegyezzenek. Saját szerkesztésű és kötött, formalizált kérdőíveket egyaránt használtunk, amelyeket a kutatás mérőeszközei alfejezetben ismertetünk.

IV.3. A kutatás hipotézisei

1. Feltételezzük, hogy az anyanyelven tanulás jogához a tanulók régiótól függetlenül ragaszkodnak, a tényleges tannyelv választást viszont alakítják a régiótól függő nyelvhasználati szokások.
2. Feltételezzük, hogy a szak- és intézményválasztást meghatározó tényezők rangsorában a klasszikus pályaválasztási elméletekben leírt preferenciasorhoz képest, a kisebbségi létben élők preferenciái eltérést mutatnak.
3. Feltételezzük, hogy kétnyelvű oktatási rendszerben, pályaválasztást befolyásoló tényezővé válik a tannyelv választása.

IV.4. A kutatás mérőeszközei

- *Saját szerkesztésű kérdőívek*¹¹

- Továbbtanulási szándékot, tanulási nyelvet, pályaválasztás tényezőit felmérő kérdőív tanulókkal (1./a. Melléklet), és szakközépiskolás tanulókkal (2. Melléklet).
- Szak- és intézményválasztást, tannyelv választást, életvitelt, nyelvhasználatot, szakmai terveket, munka-érdeklődést és értékpreferenciát felmérő kérdőív hallgatókkal a 2013/14-es tanévben (3. Melléklet) valamint a 2014/15-ös tanévben (4. Melléklet).

- *Olvasás és szövegértési feladat (szabad produkciófelületű vizsgáló eszköz)*

- „Hogyan válasszak szakot?” című dokumentumszöveg feladata a pályaválasztást meghatározó főbb tényezők felmérésére tanulók számára (1./b. Melléklet).

¹¹ A kérdőívek a mellékletben láthatóak, és azok főbb témáit, kérdéscsoportjait a részkutatások leírásakor a következő fejezetben részletesen bemutatjuk.

- *Kötött és formalizált kérdőívek*

- Crites – pályaválasztási érettség kérdőív (3. Melléklet, II. rész)
- Skawran-lista (3. Melléklet, V./A. rész)
- Rövidített Aspirációs Index (3. Melléklet V./B. rész; 4. Melléklet/27.)

A kötött és formalizált kérdőívek bemutatása

A *Crites – féle hivatási attitűd – érettségi skála* továbbfejlesztett változata (Kenderfi – Ráduly – Szigeti 2008) fejlődési megközelítésben vizsgálja a fiatalok pályaválasztásával és jövőjével szembeni attitűdjeit. Az 50 itemből álló kérdőívváltozat igaz vagy hamis kényszerválasztásos módszeren alapszik, amikor a válaszadónak el kell döntenie, hogy az egyes állításokat saját magára vonatkozóan hogyan ítéli meg. Crites (In: Descombres – Dupont 1983) szerint a pályaegettség fő dimenziói közé tartoznak: a pályaválasztás konzisztenciája, a választás helytállósága ("bölcssége"), a választást illető kompetencia, valamint a pályaválasztás iránti attitűdök. Az egyes faktorok és tartalmuk a következő:

1. faktor: Adekvát vagy inadekvát koncepció a választási folyamatról

Ezen faktor alapján határozzuk meg, hogy az egyén megfelelő elképzeléssel rendelkezik-e a pályaválasztás folyamatáról. Fontos összetevő, hogy a válaszadó felismeri-e a pályaválasztáshoz kapcsolódó nehézségeket és elfogadja-e a lépés fontosságát.

2. faktor: Függőség vagy függetlenség a döntésben

Az egyéni elképzelések kidolgozottságára és a személyes felelősségvállalásra mutat rá. A válaszadó jelöli a válaszadás sorozat kapcsán, hogy másokra milyen mértékben támaszkodik.

3. faktor: A választás folyamatában való involváltság/involváltság hiánya

A pályaválasztáshoz való személyes viszonyt térképezi fel, amelyből kitűnik, hogy az egyén milyen mértékben építi be életébe a pályaválasztás kérdését.

4. faktor: Munkával szembeni beállítottság, a munkának tulajdonított érték

Részben a munka, mint érték dimenzióját mutatja meg, részben a munkához kapcsolódó értékek közötti választást engedi meg.

5. faktor: Egyedi választási faktorok előtérbe állása

A pályaválasztáshoz szükséges ismereteket és érzelmeket fogalmazza meg, amelyből kitűnik a személy számára legmeghatározóbb összetevők sora (önismereti elemek, presztízs, anyagi szempontok).

A *Skawran-lista* esetében a vizsgálati személyek 14 életcél közül választották ki azt a hármat, amelyet első-, másod- vagy harmadsorban életük céljának tekintenek és a három kiválasztott életcélt jelölték (1 = elsősorban, 2 = másodsorban, 3 = harmadsorban). A *Skawran-lista* a következő életcélokat tartalmazza: jó anyagi körülmények között élek, felelősségteljes munkakörbe kerüljek, nagyon okos, képzett legyek, hatalomra tegyek szert, a munkámnak élek, kalandos életem legyen, nagy alkotásokat hozzak létre, boldog családi életem legyen, mások szeretetét megnyerjem, élményeimnek művészi kifejezést adjak, másokon segítek, a világot tökéletesebben megértsem, élvezem az életet, békességet találjak.

A *Rövidített Aspirációs Index* (Martos – Szabó – Rózsa 2006) alkalmas a hosszútávú célok általános felmerésére, az itt adott válaszok alapján megtudjuk, hogy a hallgatók lehetséges életcéloknak milyen fontosságot tulajdonítanak. Skálák: az extrinzik-, intrinzik-, valamint egészséggel kapcsolatos motivációt térképezi fel. A célokhoz való viszonyulás, azok fontosságának ismerete azért is hasznos, mert azok a mindennapi magatartást szabályozzák, motivációs erejük nagy, valamint a testi és lelki egészséget is befolyásolják. Ezt a kérdőívet mindkét évben azonos módon használtuk a felsőoktatásban végzett vizsgálatainkban. A kérdőív 14 tétele 7 céltípusba (gazdagság, hírnév, jó megjelenés, fejlődés, kapcsolatok, társadalom, egészség) sorolható, amelyekből összevont skálák (extrinzik-, intrinzik, egészség) képezhetőek. A céltípusok skálákba sorolásának módját a 3. függelékben bemutatjuk.

Az Aspirációs Mutató (AM) képzéséhez az intrinzik skála értékéből kivonjuk az extrinzik alskála értékét. Ez a mutató azt fejezi ki, hogy a hosszú távú célok összességében mennyire intrinzik, illetve extrinzik irányultságúak (Martos – Szabó – Rózsa 2006).

IV.5. Az adatfeldolgozás eljárásai

Az adatokat az SPSS statisztikai elemző rendszerrel dolgoztuk fel (gyakoriságok, százalékos arányok, Chi²-próba, t-próba, szignifikancia, korreláció-számítás, rangsor, faktoranalízis és varianciaanalízis használatával), mivel a vizsgálat eredményadatai alkalmasak mind a leíró, mind pedig az összefüggéseket kereső eljárások végrehajtására.

V. A közoktatási kutatás bemutatása

V.1. A közoktatási kutatás első szakasza

A 2009/2010-es tanév során, a közoktatás záró ciklusában feltérképeztük a szakmákkal kapcsolatos elgondolásokat és az előzetes pályaelképzelés elemeit, a továbbtanulásra vonatkozó döntéseket, valamint vizsgáltuk azokat a szempontokat, melyeket a tanulók figyelembe vesznek pályaválasztásban.

A kutatásnak ez az első szakasza egy országos vizsgálat keretében (Országos olvasás és szövegértés vizsgálat) valósult meg¹².

A kutatás jelen szakaszában a *mérőeszköz* az országos vizsgálatban használt háttérkérdőív volt, melynek általunk megadott kérdéscsoportja a pályaválasztás témakörébe illeszkedett. A kutatás céljainak megfelelően a következő főbb témák szerepeltek a kérdőívben:

1. szociológiai adatok (nem, szülők iskolai végzettsége, megye, helység, iskola ahol tanul, ld. 1/a. Melléklet),
2. továbbtanulás (1/a. Melléklet, 7., 8. kérdés),
3. tannyelvválasztás (1/a. Melléklet, 9. és 10. kérdés),
4. pályákról való információszerzés (1/a. Melléklet, 11. kérdés), valamint
5. választott és elutasított foglalkozások (1/a. Melléklet, 12. kérdés).

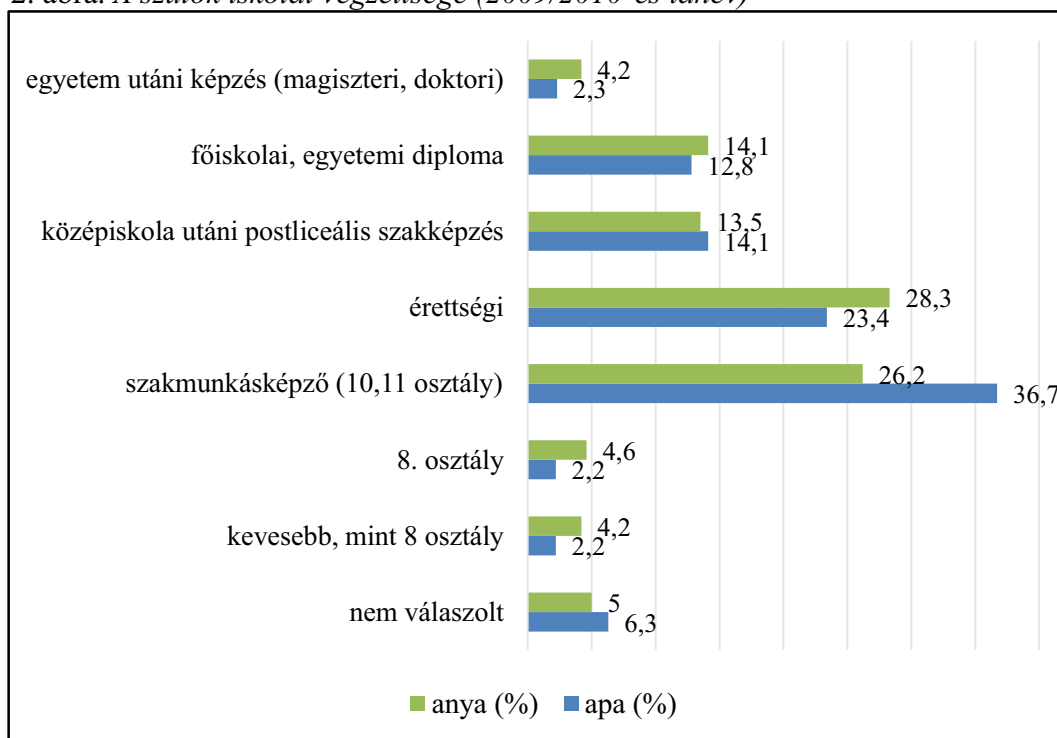
Adatokat gyűjtöttünk továbbá a szövegértés vizsgálatban felhasznált, pályaválasztás témájú *dokumentumszöveghez csatolt feladatlap* 1. feladata alapján, amely a pályaválasztást befolyásoló főbb tényezőkre vonatkozott (1./b. Melléklet).

Az országos vizsgálat régiók, településtípusok és iskolatípus (elméleti, szakközépiskola, vokacionális) szerint is reprezentatív *mintán* zajlott. A mintavétel során érvényesülő szempontok: a településtípus, ahol az iskolák vannak (faluk, város, megyeszékhely), az iskolatípus, valamint a magyar tannyelvű vagy magyar tagozattal rendelkező iskolák számaránya a térségenként (tömb, átmeneti régió, szórvány). A szórványban 5, az átmeneti régióban 8, a tömbben pedig 12 középiskolában zajlott a kutatás.

¹²Pletl (2012) az országos olvasás és szövegértés vizsgálatot, annak főbb eredményeit tanulmányában részletesen ismerteti.

A mintát összesen 743 XI. osztályos tanuló képezi. A tanulók 42,3%-a fiú, 55%-a lány (2,7%-nak nem tudjuk a nemét), 15,2% a szórványban, 48,6% az átmeneti régióban, 36,2% pedig a tömbben él. A szülők iskolai végzettsége szempontjából a középfokú végzettség dominál, a szülők több mint fele érettségizett vagy szakmunkásképzőt végzett (az apák 23,4%-a érettségizett és 36,7%-a szakmunkásképzőt végzett, az anyák 28,3%-a érettségizett, és 26,2%-a végzett szakmunkásképzőt). Felsőfokú végzettségű az apák 15,1%-a, az anyák 18,3%-a. Az anyák iskolai végzettsége magasabb az apáknál (2. ábra)

2. ábra. A szülők iskolai végzettsége (2009/2010-es tanév)



Főbb eredmények a közoktatási kutatás első szakaszában

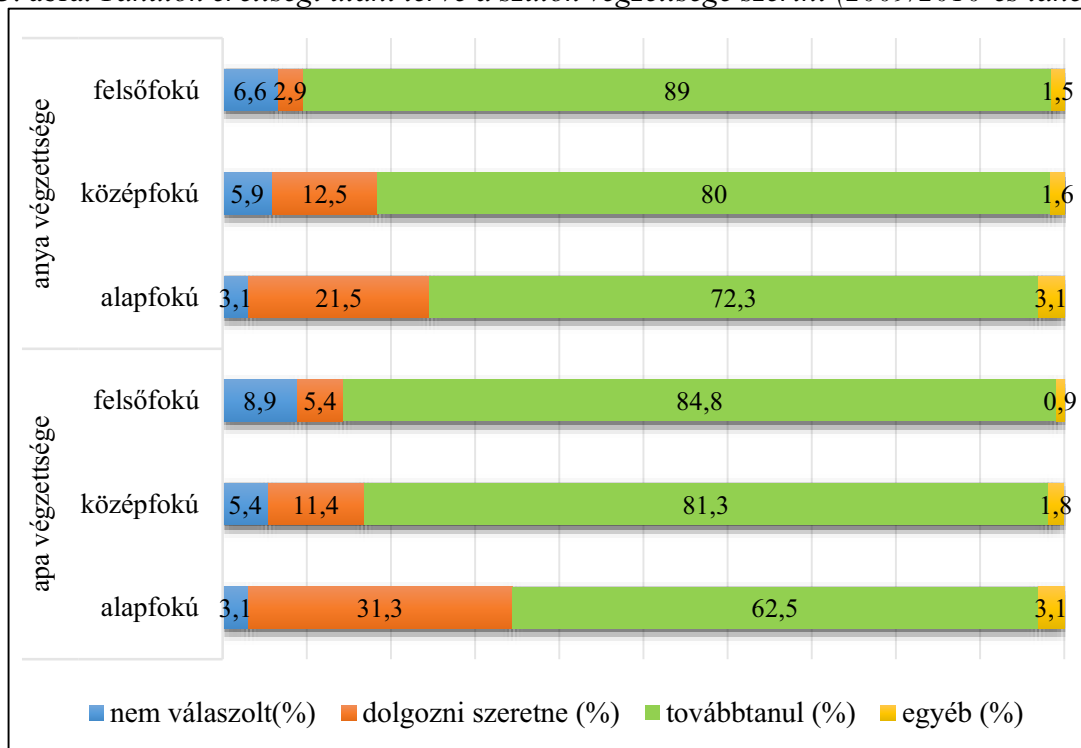
A pályaválasztásra vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy az erdélyi magyar érettségi előtt álló tanulók jelentős része irányulna a felsőoktatási intézmények fele, a megkérdezés időszakában a felsőfokú végzettség megszerzése részét képezi a pályaválasztással kapcsolatos elképzeléseiknek. A vizsgálatban résztvevők 78,5%-a válaszolta azt, hogy érettségi után szeretné folytatni tanulmányait (a fiúk majdnem háromnegyede, a lányoknak azonban közel 86,6%-a tervezi tanulmányainak a folytatását), dolgozni szeretne 11%, nem válaszolt 8,9% és 1,6% egyéb

választ adott (pl. vár egy évet, férjhez megy). Volt, aki hangsúlyozta, hogy akár munka mellett is vállalná a továbbtanulást.

Eltérés van abban, hogy milyen arányban tervezik a tanulók, hogy továbbtanulnak régiók szerint: szórványban 70,8%, az átmeneti régióban 78,4% a tömbben pedig 81,8% szeretne továbbtanulni.

Különbség van a továbbtanulási szándékban a szülők iskolai végzettsége szerint is: az alapfokú végzettséggel (kevesebb, mint 8 osztály, vagy 8 osztály) rendelkező szülők gyermekei közül tervezik többen azt, hogy ha elvégzik a középfokú iskolát, akkor dolgozni fognak, illetve ebben a csoportban kisebb a továbbtanulást tervezők aránya a középfokú, valamint a felsőfokú végzettségű szülők gyermekeihez képest. (apák végzettsége szerint vizsgálva $\chi^2 = 19,474$, $p = 0,003$, anyák végzettsége szerint vizsgálva $\chi^2 = 18,356$, $p = 0,005$). Ez az arány nő, ha a szülők középfokú végzettségűek, és a legmagasabb, a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők esetében (ld. az alábbi ábra).

3. ábra. Tanulók érettségi utáni terve a szülők végzettsége szerint (2009/2010-es tanév)



Azok közül, akik továbbtanulnának, többségük (77,9%) legszívesebben anyanyelvén tanulna. A továbbtanulás tervezett tannyelvét vizsgálva szignifikáns különbség van ($p < 0,001$) a tannyelv választásban a régiók szerint: a tömbben a tanulók többsége (86,2%) tervezi, hogy

magyarul folytatja tanulmányait az érettségit követően, az átmeneti régióban élő tanulóknak a 75,5%-a szeretne magyarul tanulni, a szórványban élők esetében már csak 64,4% szeretné magyarul folytatni a tanulmányait. Tehát, jelentősebb azok aránya, akik az anyanyelven történő továbbtanulás mellett döntenek azoknak a tanulóknak az esetében, akik domináns magyar nyelvű környezettel jellemezhető régióban élnek. Ha a magyar lakosság aránya csökken egy régióban, csökken azok száma is, akik magyarul szeretnének továbbtanulni és növekszik azok aránya, akik román vagy más tannyelv mellett döntenek.

2. táblázat. *Tannyelv választás régiók szerint (2009/2010-es tanév)*

	Milyen nyelven szeretnél tanulni?		
	magyarul	románul	más nyelven (angolul)
Szórvány régió	64,4%	34,2%	1,4%
Átmeneti régió	75,5%	18,4%	6,1%
Tömb magyarság	86,2%	9,2%	4,6%
Összes	77,9%	17,2%	4,9%

Chi² = 29,342, p<0,001

Nyelvi környezet szerint vizsgálva a tannyelv választást azt találtuk, hogy a családban és a baráti körben beszélt nyelv jelentősen meghatározza azt, hogy a tanulók milyen nyelven szeretnének továbbtanulni.

A családban magyarul beszél a vizsgált tanulók 90,6%-a, románul beszél 5,8%-a, két nyelven 3,7%. Azok többsége, akik magyarul beszélnek a családban (78,3%) magyarul szeretné folytatni a tanulmányait, és 21,7% választana más tannyelvű képzést (16,8% román nyelven szeretne tanulni, 4,9% más nyelven). Azoknak a tanulóknak az esetében, akik kétnyelvű családokban vagy román családokban nevelkednek más a helyzet, ők már fele arányban orientálódnak a román- vagy idegen nyelvű felsőfokú képzések felé, közülük 50% folytatná érettségi után magyarul a tanulmányait, 41,2% románul szeretne tanulni, 8,8% pedig más nyelven.

Baráti körben a megkérdezettek 55,2%-a magyarul beszél, 37,3%-a román nyelven, 2% két nyelven, 3,5% több nyelven (nem válaszolt 3% erre a kérdésre). Azon a tanulók közül, akik a barátaikkal csak magyarul beszélnek, 82,7% tervezi, hogy magyar nyelven fog továbbtanulni, 11,9% románul, 5,4% pedig más nyelven tanulna. Azoknak pedig, akiknek kétnyelvű a baráti körük, vagy csak románul beszélnek a barátaikkal, 68,3%-a tervezi, hogy magyar nyelvű

felsőfokú képzésben fog részt venni, viszont ebben a csoportban 31,7% tervezi, hogy románul vagy más nyelven folytatja majd tanulmányait.

Ahhoz, hogy a diákok megtalálják a számukra megfelelő képzést és/vagy az érdeklődésüknek, képességeiknek megfelelő szakma, illetve szakmacsoport fele irányuljanak információkra is szükségük van. Az információszerzésben sokat segíthet az iskola és jelentős a család, valamint a kortársak hatása.

Erre vonatkozóan a tizenegyedikesek válaszai azt mutatják, hogy a pályaválasztással kapcsolatos információkat a diákok elsősorban az internetről (74%), másodsorban az iskolából (64% - tanároktól és/vagy osztályfőnöktől és/vagy iskolai tanácsadótól) szerzik. Jelentős arányban jelölték meg a válaszlehetőségek közül a barátokat (62%) és a családot is (61%). Egyetemi tájékoztató rendezvényen, börzén 28% százalék vett részt, sajtóból (rádió, TV, újság) 21% tájékozódik, 3% egyháztól is szerzett információkat, 2% pedig egyéb forrásból (egyetemista ismerősöktől).

A vizsgálatból kiderült, hogy az intézmény- és szakválasztás nem könnyű feladat a diákok számára, illetve, hogy sokan még nem döntöttek ebben a kérdésben. A továbbtanulást tervező XI. osztályos diákok jelentős része egy évvel az érettségi előtt még nem választott felsőfokú intézményt, annak ellenére, hogy tanulmányait szeretné folytatni. Azoknak a diákoknak, akik szeretnék folytatni tanulmányaikat *43,5%-a nem tudta a választ, vagy nem válaszolt arra a kérdésre, hogy hol tanulna tovább* (nem válaszolt 36%, nem tudja 7,5%). Néhányan intézménytípust, országot vagy várost már választottak (az ilyen részleges válaszok aránya 11%), de mindössze a minta 45,5%-a nevezte meg azt az egyetemet, ahová jelentkezne. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy csak a tanulók majdnem fele kezdte el konkrétan megtervezni a továbbtanulást, választott már felsőfokú oktatási intézményt.

Összehasonlítva azok válaszait, akik még nem választottak felsőoktatási intézményt azokkal, akik már választottak, azt találtuk, hogy, akik továbbtanulási terveik átgondolása során már eldöntötték, hogy melyik felsőfokú intézménybe fognak jelentkezni, azok három lehetséges információforrást szignifikánsan gyakrabban neveztek meg.

Azon tanulók közül, akik már megjelöltek intézményt, többen nyilatkoztak úgy, hogy számukra a pályaválasztással, továbbtanulással és szakmákkal kapcsolatos információk forrásai a tájékoztató kiadványok (szórólap, tájékoztató füzet stb.), a barátok, valamint az internet. Arra következtethetünk tehát, hogy ők már érdemben tanulmányoztak tájékoztató kiadványokat, vettek részt pályaválasztási rendezvényen, börzén, valamint többen beszélgetnek barátaikkal a

továbbtanulásról és többen böngészik a világhálón a képzési lehetőségeket, szakmákkal kapcsolatos leírásokat, valószínű, hogy ők több aktivitást tanúsítanak a pályaválasztási folyamatban, mint azok a társaik, akik nem neveztek meg felsőoktatási intézményt, amellet, hogy úgy gondolják szeretnének továbbtanulni.

Az olvasás és szövegértés vizsgálat feladataként használt dokumentumszöveg („Hogyan válasszak szakot?”) első része a pályaválasztást befolyásoló főbb tényezőket (érdeklődés, a család véleménye, a leendő intézmény, szak vagy szakma presztízse, a diploma megszerzését követő pénzügyi lehetőség, a tanárok és/vagy barátok véleménye, és az, hogy a kiszemelt egyetem milyen messze van a lakóhelytől) ismertette. A próba részeként a tanulók feladatul kapták, hogy keressék ki a szövegből és írják be egy táblázatba a felsorolt hét tényezőt, majd soronként értékeljék azokat annak megfelelően, hogy melyik mennyire fontos számukra. A tényezők értékelése úgy történt, hogy a tanulók soronként megjelöltek egy válaszlehetőséget a következőkből: „egyáltalán nem fontos”, „keveset számít”, „átlagosan fontos”, „fontos” vagy „nagyon fontos”. Ezt a feladatot 526 diák oldotta meg, de csak 276 (52,47%) megoldás volt teljes, amikor mind a hét tényezőt megtalálták a szövegben, kiírták a táblázatba, valamint értékelték is (a többiek esetében egy vagy akár több tényező kimaradt).

A pályaválasztást befolyásoló tényezők értékelése tükrözi a tanulók véleményét azok fontosságáról. Az alábbi táblázatban bemutatjuk, hogy a szövegben ismertetett tényezőket milyen mértékben ismerték fel, és írták ki a táblázatba, majd azokat mennyire tartották fontosnak a vizsgált erdélyi XI. osztályosok a feladat megoldásának pillanatában. Mivel az „egyáltalán nem fontos” értékelés elenyésző számban jelent meg, azt összevontuk a „keveset számít” válaszlehetőséggel, így képezve a „nem fontos” kategóriát.

A választások súlypontjai jól körvonalazódnak a 3. táblázatban. A legtöbben az érdeklődést, és a diploma megszerzését követő pénzügyi lehetőséget tartják nagyon fontosnak és fontosnak, valamint a felsőoktatási intézmény, a szak és a szakma presztízset is sok diák fontosnak ítéli meg a továbbtanulással, pályaválasztással kapcsolatos döntés során.

3. táblázat. A pályaválasztást befolyásoló tényezők fontossága a középiskolás tanulóknál (2009/2010-es tanév)

	Nem jelölte	Nagyon fontos	Fontos	Átlagosan fontos	Nem fontos	Össz.
érdeklődés	15%	57%	20%	7%	1%	100%
a család véleménye	12%	10%	36%	29%	13%	100%
az intézmény, szak vagy szakma presztízse	15%	15%	45%	20%	5%	100%
a diploma megszerzését követő pénzkereseti lehetőség	16%	28%	42%	12%	2%	100%
a tanárok véleménye	24%	1%	17%	33%	25%	100%
a barátok véleménye	14%	2%	19%	32%	33%	100%
az egyetem távolsága a lakóhelytől	13%	7%	21%	24%	35%	100%

A saját érdeklődés az a pályaválasztást befolyásoló tényező, ami a megkérdezett diákok többségénél fontos vagy nagyon fontos értékelést kapott (összesen 77%), ugyanakkor alig volt olyan diák, aki ezt a szempontot nem tartotta volna fontosnak. Az, hogy az érdeklődés ennyire hangsúlyos a pályaválasztásban nem meglepő, hiszen a felmérések gyakran tanúskodnak arról, hogy a tanulók érdeklődésüknek megfelelően kívánnak szakot, felsőoktatási intézményt és szakmát választani. Az érdeklődés ilyen mértékű hangsúlyozását alátámasztják az életkori jellemzők is. Ugyanakkor, ha az érdeklődés meghatározó a pályaválasztási döntés kialakulásában, az erősségévé is válhat a fiatalok karriertervezésének, de csak akkor, ha a döntéseik átgondoltak, a lehetséges érdeklődési területeket ismerik, és azokat szakmákhoz, pályákhoz kötődően is értelmezik. Fontos, hogy érdeklődésük tisztázásával párhuzamosan képességeiket is mérlegezzék, valamint reális ismereteket szerezzenek a szakmacsoportokról, mesterségekről.

A diákok közül sokan tartják nagyon fontosnak és fontosnak (összesen 70%) a diploma megszerzését követő pénzkereseti lehetőséget. Valószínű, hogy ennek a tényezőnek a fontossága az anyagi értékek előtérbe kerülésével magyarázható, a pénz és megélhetés fontosságáról gyakran hallanak a tanulók. Arról viszont, hogy egy adott szakmával ténylegesen mennyit lehet keresni igen kevés reális információjuk lehet a diákoknak (tekintettel a szakmákról való tájékozatlanságukra, vagy a munkaerő-piaci viszonyok változékonyságára).

A nagyon fontos és fontos értékelések együttes figyelembevételével a harmadik legfontosabb pályaválasztást befolyásoló tényező a leendő intézmény, a szak és a szakma

presztízse (55%), tehát a diákok előnyben részesítik a nagy nevű, ismert egyetemeket, az olyan szakmákat és szakokat, amelyek meglátásuk szerint elismertek.

A család véleménye csak a diákok 46%-a szerint fontos vagy nagyon fontos, és ez, mint pályaválasztást befolyásoló tényező a megkérdezettek 13%-a szerint nem fontos (itt is a tizenévesek önállósági törekvése tükröződik, az az igényük, hogy a család ne irányítsa őket a döntésükben, annak ellenére, hogy a továbbtanulás megvalósításában nélkülözhetetlen a család támogatása).

A barátok jelentősége korábban, a pályaválasztási információ forrásaként, sokkal nagyobb mértékben jelent meg, mint ebben a feladatban, ahol azt találtuk, hogy a barátok véleménye már csak a válaszadók 21%-a szerint fontos vagy nagyon fontos, a diákok 33%-a pedig kevésbé vagy egyáltalán nem tartja fontosnak azt.

A tanárok véleményét csupán a diákok 18%-a tartja fontosnak vagy nagyon fontosnak, 25% szerint pedig az kevésbé fontos, vagy egyáltalán nem fontos a pályaválasztás szempontjából, és majdnem ugyanannyian, 24% nem is írta ki ezt a szempontot a táblázatba. Tehát a megkérdezettek, a kérdőívben adott válaszaik szerint úgy ítélik meg, hogy információforrásként fontos az iskola, de ebben a feladatban már az tükröződik, hogy a tanárok véleménye igen kis mértékben befolyásolja a tanulók a pályaválasztással kapcsolatos döntését.

A dokumentumszöveg nem tartalmazott a képzés nyelvére, az anyanyelven történő tanulásra vonatkozó szövegrészt, így ennél a feladatnál a képzés nyelvére, a tanulási nyelv fontosságára vonatkozó véleményeket nem vizsgáltuk, csak a háttérkérdőívekben adott válaszok alapján vannak eredményeink erre vonatkozóan, amit korábban bemutattunk.

Megvizsgálva a pályaválasztást befolyásoló tényezők összefüggésének korrelációs értékét, a következő lényegesebb eredményeket kaptuk: tanárok véleménye és barátok véleménye tényezők között közepesen erős a korrelációs érték ($r = 0,621^{**}$), vagyis azok a tanulók, akik a tanárok véleményét kevésbé fontosnak értékelik, a barátok véleményének fontosságát is hasonlóan ítélik meg, a tanárok véleménye és a család véleménye közötti összefüggés gyenge ($r = 0,319^{**}$). A leendő intézmény, szak, szakma presztízse, valamint a diploma megszerzését követő pénzkereseti lehetőség tényezők között közepesen erős összefüggést ($r = 0,431^{**}$) találtunk. Az érdeklődés a leendő intézmény, szak, szakma presztízisével mutat közepes korrelációs értéket ($r = 0,408^{**}$), valamint az érdeklődés fontossága és a diploma megszerzését követő pénzkereseti lehetőség fontosságának megítélése gyenge összefüggést ($r = 0,349^{**}$).

Összegezve, a kutatásnak ebben a szakaszában vizsgáltuk a továbbtanulási szándékot, a szakmákkal kapcsolatos elgondolásokat, az előzetes pályaelképzelés elemeit, és azokat a szempontokat, amelyeket az erdélyi magyar diákok figyelembe vesznek a pályaválasztásban 2010-ben, a XI. osztályos tanulók körében.

Eredményeink felhívják a figyelmet arra, hogy a vizsgált tanulók igen jelentős arányban szeretnének továbbtanulni, érettségi után a felsőoktatási intézmények fele irányulnának, és szívesen tanulnának anyanyelven. A továbbtanulás tervezésében eltérés van régiók szerint, valamint a szülők iskolai végzettségének függvényében. A családban és a baráti körben beszélt nyelv, valamint a régió szignifikáns összefüggést mutat azzal, hogy a tanulók magyarul szeretnének-e továbbtanulni, a szórványtól a tömb fele haladva nő azok aránya, akik magyarul szeretnének továbbtanulni.

A minta alanyai szempontjából a pályaválasztásban döntő tényező az érdeklődés. Fontosnak tartják a diploma megszerzését követő pénzkereseti lehetőséget is, valamint hangsúlyozzák a felsőoktatási intézmény, a szak és a szakma presztízsének jelentőségét. A tanárok véleményének és a barátok véleményének fontossága hasonló, ezeket kevésbé értékelik fontosnak a pályaválasztásban.

Az érettségi előtti évben még csak a megkérdezettek közel fele nevezi meg azt az egyetemet, ahová jelentkezne. A tanulók úgy ítélik meg, hogy a pályaválasztással kapcsolatosan, sok információhoz jutnak az internet, az iskola, a barátok és a család révén, de a válaszokban mégis bizonytalanság tükröződik, illetve ha a továbbtanuláson túl egyéb szakmai tervekre is rákérdezzük, kiderül, hogy a tanulók nem ismerik jól az általuk választott szakmák tartalmát és az azokhoz kötődő munkatevékenységeket sem. Nehéz, de fontos feladat tehát annak támogatása, hogy a középiskolai tanulmányok végéhez érve jó döntések születessenek a továbbtanulás, vagy munkavállalás kérdéskörében, illetve, a felsőfokú szakképzés és intézmény kiválasztása szempontjából, a felnőtt társadalomnak és a szakembereknek mégis részt kell vállalniuk abban a folyamatban, amikor a fiatalok megtalálják a szakmai- és életcélokat, majd elképzeléseiket továbbviszik.

V.2. A közoktatási kutatás második szakasza

A romániai magyar anyanyelvű szakközépiskolai oktatás helyzetének feltárása érdekében végzett országos vizsgálat keretében a pályaválasztás kérdéskörére is figyelmet szenteltünk, elsősorban azzal a céllal, hogy annak főbb tényezőit (pl. a továbbtanulásra vonatkozó döntés, azok a szempontok, melyeket a diákok figyelembe vesznek pályaválasztásban) a középfokú képzés záró szakaszában a szakközépiskolákban is megismerjük.

Ez a felmérés a 2013/2014-es tanévben zajlott, a magyar tannyelvű szakközépiskolák tanulói kitöltötték a *kérdőíveket*, amelyek a továbbtanulásra, tannyelv-választásra, pályaválasztásra, a pályákról való információszerzésre és a nyelvválasztásra vonatkozó kérdéseket is tartalmazták (2. Melléklet) és az alábbi főbb kérdéscsoportokba sorolhatók be:

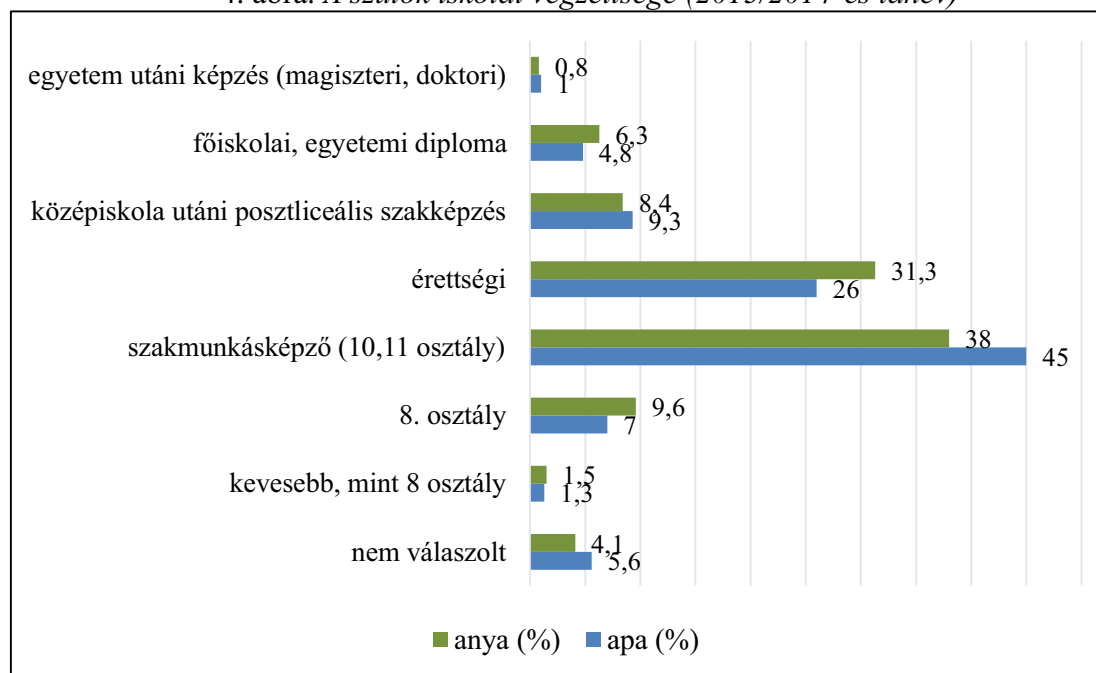
1. szociológiai adatok: nem, szülők iskolai végzettsége, megye, helység, iskola ahol tanul, szak (2. Melléklet/adatok és 23. kérdés),
2. szakképzés választása (2. Melléklet, 1., 2., 3. kérdés)
3. tannyelv-választás (2. Melléklet, 4., 5., 12., 21. kérdés),
4. továbbtanulás (2. Melléklet, 18., 20. kérdés),
5. pályaválasztást meghatározó tényezők (2. Melléklet, 17. kérdés)

A *minta* a végzős évfolyamok tanulóiból áll (N=1301), nemek szerinti vizsgálva 48,5% fiú, 43,4% lány, 8,1% pedig nem válaszolt erre a kérdésre. A tanulók lakóhelye településtípusok szerint a következő: 53% falvakban, 24% városokban és 6,5% megyeszékhelyeken lakik (16,5% nem jelölte meg lakóhelyének típusát).

A vizsgált szakközépiskoláknak majdnem fele (47,8%) megyeszékhelyen, további 46,4%-a városokban található, és mindössze az intézmények 5,8%-a van községközpontokban, ennek következtében a tanulók jelentős hányada ingázik vagy bentlakásban lakik iskolaidőben. A legtöbb magyar tannyelvű, vagy magyar tannyelvű osztályokat is indító szakközépiskola a tömbben található (83,9%), 10,3% van az átmeneti régióban, a szórványban pedig az iskolák 5,7%-a található. A szakközépiskolai hálózat megoszlása tükrözi azt a valós helyzetet, hogy a tömbben a legkiepítettebb a szakképzést biztosító iskolai intézményrendszer, az átmeneti régióban nincs összhangban a magyar lakosság számarányával. Az intézmények többsége megyeszékhelyeken található, a tömb az egyetlen olyan régió, amelyben vidéken is létezik szakközépiskola (annak ellenére, hogy a szakközépiskolások többsége falun vagy kisebb városban él, ezért a tanulók többsége ingázik).

A vizsgált tanulók szülei főleg középfokú végzettséggel rendelkeznek, az apák közül a legtöbben szakiskolát végeztek. Érettségivel és felsőfokú végzettséggel inkább az anyák rendelkeznek, összességében a szülők egyharmada érettségizett. Alig van felsőfokú végzettséggel rendelkező szülő a vizsgált populációban (az anyák közül 7%, az apák közül pedig 5% szerzett felsőfokú végzettséget), míg a 10%-ot is eléri azoknak a szülőknek az aránya, akik nyolc osztályt, vagy annál kevesebbet végeztek.

4. ábra. A szülők iskolai végzettsége (2013/2014-es tanév)



A magyarul tanuló szakközépiskolások többsége (94,3%) magyar családokból származik, a megkérdezettek 3,9%-a beszél otthon két nyelven, és mindössze 0,5% származik román családból (nem válaszolt 1,3%). A román nyelv használata leginkább a szomszédokkal és a barátokkal való kommunikációra jellemző. Szomszédokkal a tanulók negyede beszél két nyelven vagy csak románul. Baráti körében 17,7% két nyelven, 2,5% pedig csak románul beszél, a populáció háromnegyede pedig barátaival is csak magyarul beszél.

Főbb eredmények a közoktatási kutatás második szakaszában

A magyar tannyelvű szakközépiskolák végzős tanulóinak többsége, (65,3%), középfokú tanulmányai megkezdése előtt választotta az adott szakképzést. A tanulók több mint egyharmada

(33,9%) vélekedik úgy, hogy nem választotta az adott képzést, hanem csak oda jutott be/oda került (23,3%), vagy arra volt lehetősége (7%), vagy általános iskolában nem tanult eleget (3,6%). Nem válaszolt erre a kérdésre 0,8%.

A közoktatás záró időszakában a populációnak csak 49%-a értékeli úgy a jelenlegi képzését, hogy az lehetővé fogja tenni számára annak a szakmának a gyakorlását, amit a legszívesebben végezne. A tanulók 28%-a úgy gondolja, hogy nem teszi azt lehetővé, valamint 23% nem tudja a választ erre a kérdésre. Azok csoportjából is, akik úgy nyilatkoztak, hogy választották a szakképzést, ahol tanulnak csak 60% látja úgy végzősként, hogy a képzés lehetővé teszi azt, hogy abban a szakmában helyezkedjen el, amiben, szeretne, illetve csak 50% akar a szakképesítésének megfelelő munkakörben elhelyezkedni (a többiek azt választották, hogy mindegy milyen munkakörben helyezkednek el, csak munkát találjanak).

A vizsgálat során kapott válaszok egyértelműen mutatják, hogy a tanulók *igénylik az anyanyelvű képzést*. A megkérdezettek 76,8%-a inkább más szakot választ, csak anyanyelven tanulhasson, ha az általa választott szakon nincs anyanyelvű képzés. 21,6% azok aránya, akik a román nyelvű képzés mellett döntenek abban az esetben, ha nincs anyanyelvű képzés a választott szakon (és nem válaszolt 1,6%).

A magyar nyelvű középiskolai szintű szakképzési kínálat vonatkozásában a megkérdezett tanulók 59,7%-a válaszolta azt, hogy szerinte az megfelelő, 31,3% szerint a szakkínálat szűkös, és 8,2% azok aránya, akik úgy vélekednek, hogy a népszerű szakmákra csak román nyelvű képzés van. Nem válaszolt erre a kérdésre 0,8%. Jelentősnek tartjuk, hogy a tanulók több mint egyharmada érzékelté azt, hogy anyanyelven a szakkínálat szűkös.

A szakokra és szakirányokra vonatkozóan a rendelkezésünkre álló dokumentumok alapján kimutattuk, hogy a magyar tannyelvű szakközépiskolai hálózatban mindössze 17 szakiránnyal számolhatunk. Ezek között vannak olyan szakirányok, amelyekben túlképzés van (például a mechanika és turizmus, amelyekből országos szinten 26 osztály is létezik), másokban (például erdészet, elektronika, média, elektromechanika) csak egy-egy osztály létezik országos szinten. Inkább Székelyföldön (a tömbben) beszélhetünk változatos szakkínálattal kiépült szakközépiskola hálózatról, szórványban sajnos alig van arra lehetőségük a magyar gyerekeknek, hogy anyanyelven szakközépiskolában tanuljanak (Pletl 2015, Szentés 2015).

Vizsgáltuk a tanulók véleményét arra vonatkozóan, hogy a szaktantárgyakat milyen nyelven célszerű tanulni. Arra a kérdésre, hogy a szaktantárgyakat anyanyelven vagy román nyelven célszerű tanulni a következő válaszokat kaptuk: a végzős szakközépiskolás tanulók 81%-

a inkább azt a megoldást tartja hasznosnak, célravezetőnek, ha a szaktantárgyakat anyanyelven tanulják úgy, hogy az iskola biztosítja a román szakkifejezések elsajátításának lehetőségét is. 17,8% szerint az a hasznos és célravezető megoldás, ha románul tanulják a szaktantárgyakat, úgy, hogy a magyar szakkifejezések elsajátításának lehetősége biztosítva van. Erre a kérdésre nem válaszolt 1,2%.

4. táblázat. *A szaktárgyak anyanyelven való tanulásának indoklásai (2013/2014-es tanév)*

<i>A szaktantárgyak anyanyelven történő tanulása esetén:</i>	<i>%</i>
Jobban megérti	42
Könnyebben elsajátítja a szakmát	16,2
Bátrabban kérdez	5,5
Nehezen sajátítaná el a szaknyelvet románul	6,4
Kisebb lenne az elhelyezkedési esélye	3,4
Több erőfeszítést és tanulást igényel	1,5
Egyéb	9,5
Nem válaszolt	15,5
<i>Összesen</i>	<i>100</i>

A 4. táblázat összefoglalja a tanulók indoklásait, azt, hogy szerintük a szaktantárgyak anyanyelven történő tanulása milyen előnyökkel, haszonnal, illetve hátrányokkal jár. A megkérdezettek 42%-a úgy gondolja, hogy jobban megérti az anyagot, ha anyanyelvén tanulhatja, 16,2% szerint pedig könnyebben el tudja sajátítani a szakmát. 5,5% szerint az elsődleges haszon az, hogy bátrabban tud kérdezni, ha nem ért valamit.

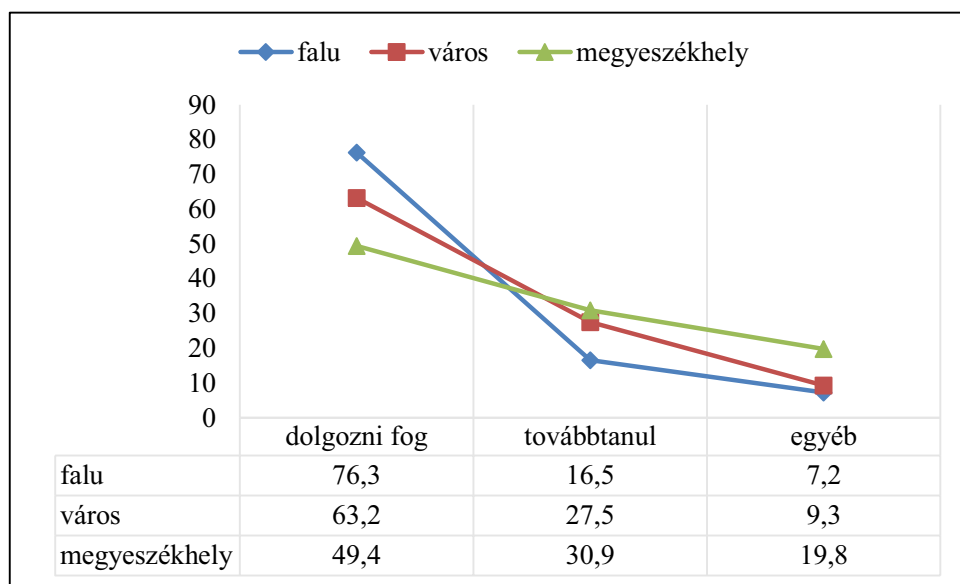
A tanulók 10,9%-a szerint az anyanyelven történő tanulás valamilyen hátránnyal jár: 6,4% szerint nehezebben sajátítja el a román szaknyelvet, 3,4% azt gondolja, hogy nehezebben tud elhelyezkedni a munkaerőpiacon, 1,5% szerint pedig több erőfeszítést és tanulást igényel az, ha magyarul tanul. A tanulók 9,5%-a az egyéb válaszlehetőséget választotta, 15,5%-a pedig nem válaszolt erre a kérdésre.

Továbbtanulási szándékra vonatkozóan a szakközépiskola záró ciklusában azt találtuk, hogy a romániai magyar tannyelvű szakközépiskolák végzős évfolyamainak 67,8%-a tervezi, hogy érettségi után dolgozni fog. A megkérdezett végzős szakközépiskolások ötöde (20%) szeretne továbbtanulni. Fontos ebből a szempontból az egyéb válasz kategória (8,9%), mert itt a legtöbben azt válaszolták, hogy dolgoznának, és munka mellett szeretnének tanulni. Nem válaszolt erre a kérdésre 3,3%.

A továbbtanulási szándék összefüggést mutat a szülők iskolázottságával: minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban szeretnének továbbtanulni a vizsgált

tanulók. (Míg az alapfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei közül a továbbtanulást tervezők aránya 10% körüli, addig a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekeinél ez az arány 40% körül van, illetve növekvő tendencia figyelhető meg a továbbtanulás szempontjából a szakiskolát végzett szülők gyermekeinél, az érettségizett szülők gyermekei, és a posztliceális végzettségű szülők gyermekeinek fele). Ugyanakkor az, hogy egy tanuló szeretne-e továbbtanulni vagy nem, függ a lakóhely típusától és a régiótól is.

5. ábra. Szakközépiskolások továbbtanulási szándéka településtípus szerint



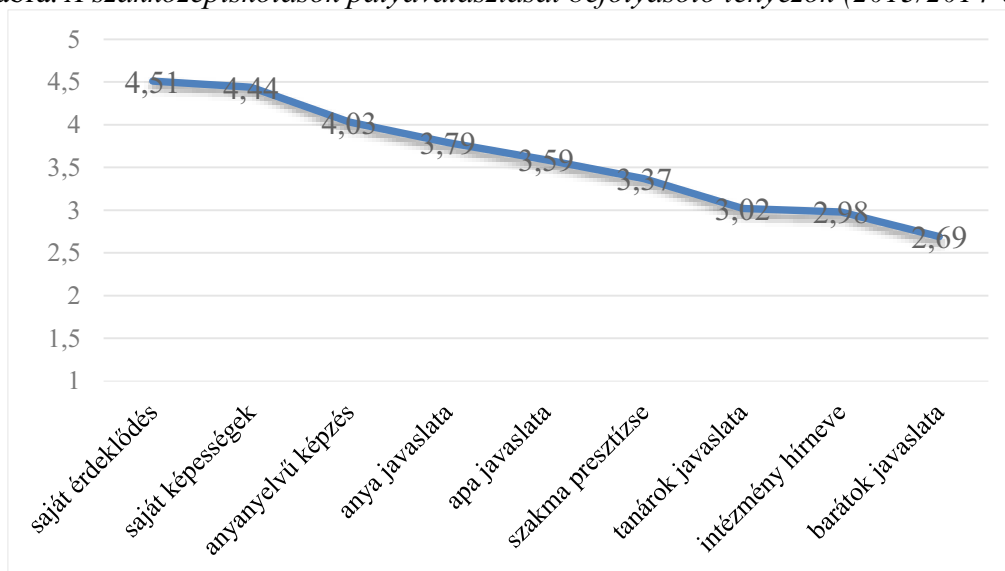
A városban vagy megyeszékhelyen élők nagyobb arányban tervezik a továbbtanulást, mint a falun élők, valamint a szórványtól a tömb fele haladva nő azok aránya, akik szeretnének továbbtanulni. A lányok a fiúknál nagyobb arányban tervezik a továbbtanulást (lányok esetében 25,6%, a fiúk közül 16,6% szeretne továbbtanulni).

Akik jelentkeznének felsőfokú képzésbe inkább anyanyelvű képzést választanának (a továbbtanulást tervezők 80%-a anyanyelvű képzést választana), közülük csak 11%-a választana román nyelvű képzést (van aki azért, mert magyar nyelven nem létezik az a képzés, amit ő szeretne elvégezni), 9% pedig szívesen folytatná tanulmányait más nyelven (leginkább angolul). Azok, akik szórványban vagy az átmeneti régióban élnek, baráti körükben vagy a szomszédság miatt gyakrabban használják a román nyelvet gyakrabban választják a román nyelvű képzést. Azok közül, akik dolgozni szeretnének, 53% fontosnak tartja, hogy a középiskolában szerzett szakképesítésének megfelelő munkakörben helyezkedjen el, de 47% számára mindegy, hogy milyen munkakörben, csak munkát találjon. Látható, hogy a válaszokban benne rejlik egyfajta

bizonytalanság, vagy a fiatalok sejtése, tapasztalata arról, hogy környezetükben kevesen tudnak elhelyezkedni tanult szakmájukban, hogy az első foglalkozás nem mindig vagy nem szükségszerűen kapcsolódik a szakirányú végzettséghez, sőt, hogy az adott végzettségre nincs igény az aktuális munkaerőpiacon.

A pályaválasztást befolyásoló főbb tényezőket a teljes mintán vizsgáltuk függetlenül attól, hogy szeretnének-e továbbtanulni a tanulók. A megadott tényezők fontosságát egy 1-től 5-ig terjedő skálán jelölték (ahol az 1 azt jelentette, hogy egyáltalán nem fontos, az 5 pedig azt, hogy nagyon fontos). Az alábbi ábrán a tényezők fontossági sorrendjét láthatjuk az átlagértékek alapján.

6. ábra. *A szakközépiskolások pályaválasztását befolyásoló tényezők (2013/2014-es tanév)*



Az átlagértékek alapján elmondható, hogy a pályaválasztásban a legfontosabbnak az érdeklődést, (átlag 4,51, szórás 0,829), a képességeket, (átlag 4,44, szórás 0,844) és az anyanyelven való tanulás lehetőségét (átlag 4,03, szórás 1,033) tartják a vizsgált tanulók. Legkevésbé fontosnak a barátok javaslatát, (átlag 2,69, szórás 1,051), az oktatási intézmény hírnevét, (átlag 2,98, szórás 1,249), valamint a tanárok javaslatát. (átlag 3,02, szórás 1,162), lásd a 4. függelékben.

A tényezők fontosságának megítélésében azonban jelentős eltérések vannak bizonyos tanulói csoportok között.

5. táblázat. A pályaválasztást befolyásoló tényezők értékei szakközépiskolásoknál nemek szerint (2013/2014-es tanév)

	Fiúk		Lányok		t-próba
	átlag	szórás	átlag	szórás	
tanárok javaslata	2,93	1,168	3,15	1,151	***
apa javaslata	3,64	1,191	3,48	1,315	n.sz.
anya javaslata	3,68	1,120	3,85	1,212	*
barátok javaslata	2,64	1,041	2,70	1,550	n.sz.
intézmény hírneve	2,92	1,235	3,03	1,256	n.sz.
szakma presztízse	3,35	1,112	3,44	1,139	n.sz.
saját érdeklődés	4,44	0,854	4,59	0,775	*
saját képességek	4,40	0,867	4,49	0,801	n.sz.
anyanyelvű képzés	3,39	1,028	4,14	1,033	***

t-próbával ellenőrizve: n.sz. nem szignifikáns ($p>0,05$), * $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,001$

Nemek szerint vizsgálva a pályaválasztásban fontos szerepet játszó tényezőket, azt találtuk, hogy a lányok átlagosan magasabb értékeket jelöltek meg a tanárok javaslata és az anyanyelv fontossága esetében, valamint az anya javaslata és a saját érdeklődés tényezőknél is.

6. táblázat A pályaválasztást befolyásoló tényezők értékei szakközépiskolásoknál a középfokú tanulmányok befejezése utáni tervek szerint (2013/2014-es tanév)

	Dolgozni fognak		Továbbtanulnak		t-próba
	átlag	szórás	átlag	szórás	
tanárok javaslata	3,07	1,177	2,93	1,122	n.sz.
apa javaslata	3,68	1,240	3,50	1,260	*
anya javaslata	3,88	1,153	3,67	1,157	*
barátok javaslata	2,74	1,069	2,63	0,977	n.sz.
intézmény hírneve	2,91	1,274	3,17	1,145	**
szakma presztízse	3,28	1,163	3,63	1,011	***
saját érdeklődés	4,43	0,893	4,67	0,648	***
saját képességek	4,38	0,870	4,61	0,708	***
anyanyelvű képzés	4,04	1,040	4,05	0,973	n.sz.

t-próbával ellenőrizve: n.sz. nem szignifikáns ($p>0,05$), * $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,001$

A pályaválasztási tényezők fontosságának értékelését elemezve az is kiderült, hogy azok a tanulók, akik tanulmányaik befejezése után dolgozni szeretnének, fontosabbnak tartják a szülők (az apa és az anya egyaránt) véleményét. Ebben az esetben a szülők többsége alacsony iskolai végzettségű. A továbbtanulást választó diákok viszont átlagosan magasabb értékeket jelöltek meg az intézmény hírneve, a szakma presztízse, a saját érdeklődés, valamint a saját képességek tényezőknél.

A tényezők fontosságának megítélésében még további eltéréseket is találtunk. Az apa javaslata tényező átlagértéke 3,71 (szórás 1,228) azok esetében, akik lakhelye falu, míg 3,40 (szórás 1,283) azoknál, akik lakhelye város vagy megyeszékhely ($p < 0,001$). Más tényezők esetében a lakóhely szerint nem találtunk szignifikáns különbségeket.

A szakma presztízse tényező fontosabb ($p < 0,001$) azok számára, akik román nyelvű képzésre jelentkeznek, ha a választott szakon nincs anyanyelvű képzés (átlag 3,58, szórás 1,069), mint azok számára, akik ilyen esetben más szakot választanak, amelyen van anyanyelvű képzés (átlag 3,31, szórás 1,149).

Az érdeklődés, mint pályaválasztást befolyásoló tényező fontosabb ($p < 0,01$) azok számára, akik román nyelvű képzésre jelentkeznek, ha a választott szakon nincs anyanyelvű képzés (átlag 4,63, szórás 0,736), mint azoknak, akik ilyen esetben más szakot választanak, amelyen van anyanyelvű képzés (átlag 4,47, szórás 0,853). Ez a tényező szintén fontosabb ($p < 0,01$) azok számára, akik a szakképesítésüknek megfelelő munkakörben akarnak elhelyezkedni (átlag 4,57, szórás 0,764), mint azoknak, akik mindegy milyen munkakörben, csak munkát találjanak (átlag 4,42, szórás 0,908). Az érdeklődés tényező magasabb értékelést kapott ($p < 0,001$) azoknál a tanulóknál is, akik választották a szakképzést (átlag 4,57, szórás 0,759), eltérően azoktól, akik nem választották, hanem úgy ítélik meg, hogy csak oda jutottak be/oda kerültek, vagy arra volt lehetőségük, vagy általános iskolában nem tanultak eleget (átlag 4,39, szórás 0,930).

A szakma presztízse tényező fontosabb ($p < 0,001$) azok számára, akik a szakképesítésüknek megfelelő munkakörben akarnak elhelyezkedni (átlag 3,49, szórás 1,104), mint azoknak, akik mindegy milyen munkakörben, csak munkát találjanak (átlag 3,23, szórás 1,157). Ez a tényező jelentősebb ($p < 0,001$) azok számára is, akik választották a szakképzést (átlag 3,45, szórás 1,113), szemben azokkal, akik nem választották, hanem úgy ítélik meg, hogy csak oda jutottak be/oda kerültek, vagy arra volt lehetőségük, vagy általános iskolában nem tanultak eleget (átlag 3,21, szórás 1,164).

A pályaválasztást befolyásoló tényezők közötti összefüggést vizsgálva a korrelációs értékek a szakközépiskolásoknál az alábbiak szerint alakultak: az érdeklődés és képességek fontosságának megítélése közepes ($r = 0,577^{**}$) összefüggést mutat, ezen kívül gyenge kapcsolat van az érdeklődés és a szakma presztízse között ($r = 0,230^{**}$), valamint az érdeklődés és az anyanyelv között ($r = 0,287^{**}$). Az érdeklődés ezen kívül más tényezővel (például a barátok javaslata, tanárok javaslata, a szülők javaslata) nem mutat összefüggést.

A képességek és az anyanyelv között is gyenge a korrelációé érték ($r = 0,357^{**}$), akárcsak a szakma presztízse és intézmény hírneve között ($r = 0,391^{**}$). A szülők véleményének fontossága szempontjából azt találtuk, hogy az anya és az apa javaslata közepes ($r = 0,683^{**}$) korrelációs kapcsolatot mutat.

A pályaválasztási tényezők választására vonatkozó magyarázatok és összefüggések megtalálása érdekében további adatfeldolgozó eljárásokra került sor. Mivel a faktoranalízis csökkenti a kiinduló változók számát és segít feltárni a köztük lévő kapcsolatrendszer, megkönnyíti az adatok elemzését és értelmezését, az adatstruktúra feltárására faktoranalízist használtunk. Az alkalmazhatóság igazolásához kiszámoltuk a Kaiser-Meyer-Olkin – féle együtthatót, szakközépiskolásoknál ez közepes (0,648), tehát az adatok alkalmasak faktoranalízisre. A faktorok számának meghatározására a Kaiser kritériumot, a legközelebbi szomszéd - módszerét és a könyökszabályt alkalmaztuk. A pályaválasztási változóknál itt három releváns faktort kaptunk, amelyeket úgy neveztünk el, hogy a faktornévben az összes változó tartalma és jelentése benne legyen, de nagyobb hangsúlyt kapjanak azok a változók, amelyeknek a faktorsúlya magasabb.

Az első faktor a *referens személyek* (anya javaslata, apa javaslata, tanárok javaslata és barátok javaslata), a második faktor a *személyiségmutatók* (saját érdeklődés, saját képességek, anyanyelvű képzés), a harmadik pedig a *makrokörnyezeti hatás* (intézmény hírneve, szakma presztízse) elnevezést kapta (faktorértékek, ld. 12. függelék).

A faktorok összefüggést mutatnak a szülők iskolai végzettségével. A szülők végzettsége szempontjából azt találtuk, hogy a szakközépiskolások esetében az apa iskolázottsága nincs hatással egyik faktorra sem, az anya iskolai végzettségének szintje viszont hatással van a referens személyek faktorra, úgy, hogy a faktor fontossága alacsony végzettségtől érettségiig csökken, majd érettségitől a posztliceálison át a felsőfokú végzettségig nő.

7. táblázat. *A pályaválasztási tényezők faktorértékei nemek szerint (közoktatás, 2013/14)*

	Férfi	Nő	t-próba
referens személyek	-0,07	0,05	*
személyiségmutatók	-0,04	0,07	*

t-próbával ellenőrizve: * $p < 0,05$

A faktorok összefüggést mutatnak a nemmel is. A vizsgálati személyek neme hatással van két faktorra is (ld. 7. táblázat), a referens személyek, valamint a személyiségmutatók faktorok fontosabbak a lányoknak.

A pályaválasztás külső és belső tényezőinek összefüggései további vizsgálatokat igényelnek, a további pályaválasztás témájú vizsgálatok esetében ez lehetne az egyik fő irányvonal – a tényezők közötti összefüggések feltárása, valamint a magyarázó változók differenciáltabb elemzése.

A közoktatási kutatás második szakasza tehát a 2013/2014-es tanévben zajlott a végzős szakközépiskolások körében. A szakközépiskolás tanulók többsége faluról származik, középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei, akik a főleg megyeszékhelyeken található intézményekben tanulnak.

Összegezve az eredményeket kiemelnénk, hogy a magyar tannyelvű szakközépiskolák végzős tanulói nagy arányban (65,3%) választották azt a szakképzést, ahol jelenleg tanulmányaikat folytatják, de a közoktatás záró időszakában a tanulóknak majdnem a fele (49%) értékeli úgy jelenlegi képzését, hogy az lehetővé fogja tenni számára annak a szakmának a gyakorlását, amit a legszívesebben végezne.

A tanulók igénylik az anyanyelvű képzést, sőt a kérdőívekben adott válaszaik alapján kiderült, hogy a megkérdezettek 76,8%-a inkább más szakot választ, csak anyanyelven tanulhasson, ha éppen az általa választott szakon nincs anyanyelvű képzés. A szaktantárgyakra vonatkozóan a szakközépiskolás tanulók 81%-a azt a megoldást tartja hasznosnak, célravezetőnek, ha a szaktantárgyakat anyanyelven tanulják, ami mellett az iskola biztosítja a román szakkifejezések elsajátításának lehetőségét is.

A szakközépiskolák végzős évfolyamainak tanulói közül 67,8% tervezi azt, hogy a középfokú szakképzés megszerzése után dolgozni fog, és 20% szeretne továbbtanulni (ezt kiegészíti az egyéb válaszlehetőséget jelölő tanulók aránya, akik munka mellett szeretnének tanulni – velük együtt a populációnak körülbelül az egynegyede fontolgatja a továbbtanulás lehetőségét).

A továbbtanulásra vonatkozó szándék szoros összefüggést mutat a régióval, a szülők iskolázottságával, valamint a településtípussal: inkább a tömbben élők, a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei, valamint a megyeszékhelyeken és városokban élő tanulók tervezik azt, hogy folytatják tanulmányaikat. Nemek szempontjából főleg a lányok szeretnének továbbtanulni.

Akik jelentkeznének felsőfokú képzésbe, főleg anyanyelvű képzést választanának, de a tanulóknak az a csoportja, akik szórványban vagy az átmeneti régióban élnek, baráti körükben

vagy a szomszédság miatt gyakrabban használják a román nyelvet, nagyobb arányban választják a román nyelvű képzést.

A pályaválasztásban az érdeklődést, a képességeket és az anyanyelven való tanulás lehetőségét tartják a legfontosabb tényezőknek. Az érdeklődés és képességek fontosságának megítélése közepes összefüggést mutat.

A kérdőívben felsorolt tényezők fontosságának megítélésében jelentős eltéréseket találtunk bizonyos tanulói csoportok között. *Az érdeklődés*, például meghatározóbb a pályaválasztásban azoknál a tanulóknál, akik román nyelvű képzésre jelentkeznek, ha a választott szakon nincs anyanyelvű képzés szemben azokkal, akik ilyen esetben más szakot választanak, amelyen van anyanyelvű képzés. *A szakma presztízse*, mint pályaválasztást befolyásoló tényező, szignifikánsan fontosabb azok számára, akik a továbbtanulás mellett döntöttek. Szintén lényegesebb a presztízis azok számára akik, inkább román nyelvű képzésre jelentkeznek, ha a választott szakon nincs anyanyelvű képzés, akárcsak azok esetében, akik választották a szakképzést, valamint, akik a szakképesítésnek megfelelő munkakörben kívánnak elhelyezkedni. A továbbtanulást tervező diákok számára fontosabb a pályaválasztásban az intézmény hírneve, a szakma presztízse, a saját érdeklődés, valamint a saját képesség, mint azoknak a társaiknak, akik úgy értékelik, hogy az aktuális képzéssel tanulmányaik időszakának a végére értek.

V.3. A közoktatási kutatás összegzése

A közoktatásban végzett kutatás mindkét szakaszában ugyanazok a tendenciák körvonalazódtak: a továbbtanulást befolyásoló szociodemográfiai tényezők, az anyanyelv, valamint a pályaválasztási döntést befolyásoló tényezők szubjektív megítélése szempontjából.

Habár a két populáció jelentősen eltér abból a szempontból, hogy hányan szeretnének továbbtanulni (ezt az magyarázza, hogy a kutatás első szakaszában nagy számban vettek részt líceumok tanulói, a második részkutatás pedig célzottan a szakközépiskolások körében zajlott), mégis mindkét populációban kimutatható, hogy *a továbbtanulásra hatással van a régió és a szülők iskolai végzettsége*. A szórványtól a tömb fele haladva nő azoknak a tanulóknak az aránya, akik szeretnének továbbtanulni. Szintén nő ez az arány, ha magasabb a szülők iskolázottsága. Ezen kívül a kutatás második szakaszában azt találtuk, hogy főleg a megyeszékhelyeken és városokban élő szakközépiskolások tanulnának tovább. A *településtípus* is összefüggést mutat a továbbtanulási szándékkal.

A tannyelvre vonatkozóan a közoktatási kutatás mindkét szakaszában azt találtuk, hogy azok a tanulók, akik jelentkeznének felsőfokú képzésbe, többségükben *anyanyelven szeretnének tanulni*. A *tannyelv-választásban azonban szignifikáns eltérés van a családban és a baráti körben beszélt nyelv, valamint a régió szerint*. Ha a tanulók szórványban vagy az átmeneti régióban élnek, illetve baráti körükben, családjukban vagy a szomszédság miatt gyakrabban használják a román nyelvet, akkor nagyobb arányban választanak román vagy más nyelvű képzést.

Az anyanyelv fontosságát a tanulásban az is alátámasztja, hogy a szakközépiskolás tanulók többsége, ha az általa választott szakon nincs anyanyelvű képzés, akkor inkább más szakot választana annak érdekében, hogy anyanyelvén tanulhasson. A szaktantárgyakra vonatkozóan a szakközépiskolás tanulók 81%-a azt a megoldást tartja hasznosnak, célravezetőnek, ha a azokat anyanyelven tanulják, úgy, hogy az iskola biztosítja a román szakkifejezések elsajátításának lehetőségét is.

A pályaválasztásban *az érdeklődést* tartják a legfontosabb tényezőnek a tanulók. A közoktatási kutatás első szakaszában azt találtuk, hogy az érdeklődés mellett a diploma megszerzését követő pénzkereseti lehetőséget, valamint a felsőoktatási intézmény, a szak és a szakma presztízsét hangsúlyozták a tanulók, mint olyan tényezőket, amelyek döntésüket meghatározták. A tanárok véleményét és a barátok véleményét kevésbé értékelik fontosnak a pályaválasztásban. A közoktatási kutatás második szakaszának résztvevői pedig az érdeklődés

mellett a képességeket és az anyanyelven való tanulás lehetőségét tartják a legfontosabb tényezőknél. Az érdeklődés és a képességek fontossága esetükben közepes korrelációs értéket mutat. Az érdeklődés tehát döntő tényező, de fontossága a populáción belül még inkább hangsúlyos a lányok, a tovább tanulni szándékozó diákok, valamint azok számára, akik inkább a választott szak mellett maradnak, ha nincs az általuk választott szakon anyanyelvű képzés, illetve azoknál a tanulóknál is, akik ragaszkodnak ahhoz, hogy a szakképesítésüknek megfelelő munkakörben helyezkedjenek el.

A tanárok javaslata, az intézmény hírneve és a barátok javaslata nem bizonyult fontosnak a tanulók pályaválasztási döntésében. A közepesen fontosnak értékelt presztízs tényező esetében pedig, annak a fontosságának a megítélésében is jelentős eltéréseket találtunk az egyes szakközépiskolás tanulói csoportok között. Ezek alapján a szakma presztízse, mint pályaválasztást befolyásoló tényező, szignifikánsan fontosabb azok számára, akik a továbbtanulás mellett döntöttek, valamint, akik a szakképesítésnek megfelelő munkakörben kívánnak elhelyezkedni. Lényegesebb a presztízs azok számára is akik, inkább román nyelvű képzésre jelentkeznének, ha a választott szakon nincs anyanyelvű képzés. Fontosabb a presztízs azok számára is, akik választották a szakképzést, szemben azokkal, akik csak oda kerültek, oda jutottak be.

A közoktatási kutatás eredményei felhívják a figyelmünket a következő jelenségekre: az első szakasz arra, hogy noha a tanulók úgy ítélik meg, hogy a pályaválasztással és a szakmákkal kapcsolatosan sok információhoz jutnak az internet, az iskola, a barátok és a család révén, mégis azok közül, akik folytatnák tanulmányaikat, az érettségi előtt egy évvel, csak a tanulók közel fele tudja, hogy melyik egyetemen szeretne továbbtanulni. A második kutatási szakaszban pedig kiderült az, hogy a magyar tannyelvű szakközépiskolák végzős tanulói nagy arányban választották azt a szakképzést, ahol tanulmányaikat folytatják, a közoktatás záró időszakában mégis a tanulóknak csak a fele értékeli úgy jelenlegi képzését, hogy az lehetővé fogja tenni számára annak a szakmának a gyakorlását, amit a legszívesebben végezne.

VI. A kutatás felsőoktatási szakasza

A felsőoktatási kutatáson belül is két egymást követő szakaszban végeztünk vizsgálatokat, ahogyan azt a módszertani bemutatásban ismertettük. Az egyetemisták körében elvégzett keresztmetszeti kutatásokra a felsőoktatásba való belépés időszakában került sor a Sapientia EMTE hallgatói körében. Ebben a fejezetben a felsőoktatási kutatás két szakaszát ismertetjük időrendi sorrendben.

VI.1. A felsőoktatási kutatás első szakasza: a szakmai életút alakulásában jelentős szerepet játszó belső és külső tényezők vizsgálata a Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Karán

A kutatást a 2013/2014-es tanévben végeztük, azzal a céllal, hogy a szakmai életút alakulásában jelentős szerepet játszó belső és külső tényezőket vizsgáljuk a felsőoktatásba történő belépéskor és a felsőfokú tanulmányok elkezdésének idején. Ezért az intézmény- és szakválasztásban szerepet játszó főbb tényezőket, a pályaválasztási érettséget, a meghozott döntéssel való elégedettséget és a hallgatók aspirációit, szakmai terveit mértük fel, valamint rálátást nyertünk a szakmai kompetenciák alakulását lehetővé tevő hozott értékrendre és attitűdre.

Az adatfelvétel érdekében *saját szerkesztésű kérdőívet és kötött formalizált mérőeszközöket* egyaránt használtunk.

A következő főbb témák szerepeltek a saját szerkesztésű kérdőívben:

1. szociológiai adatok (3. Melléklet / 1., 2., 3., 8., 9., 11. kérdés),
2. életvitel és nyelvhasználat (3. Melléklet / 4., 5., 6., 7.10., 20., 21. kérdés)
3. pályaválasztás és a pályával kapcsolatos döntések (3. Melléklet / 12., 13., 14. kérdés)
4. elégedettség a képzéssel (3. Melléklet / 15., 19. kérdés)
5. munka-érték (3. Melléklet / III.)
6. munka-érdeklődés (3. Melléklet / IV.)
7. szakmai tervek (3. Melléklet / 16., 17., 18. kérdés)

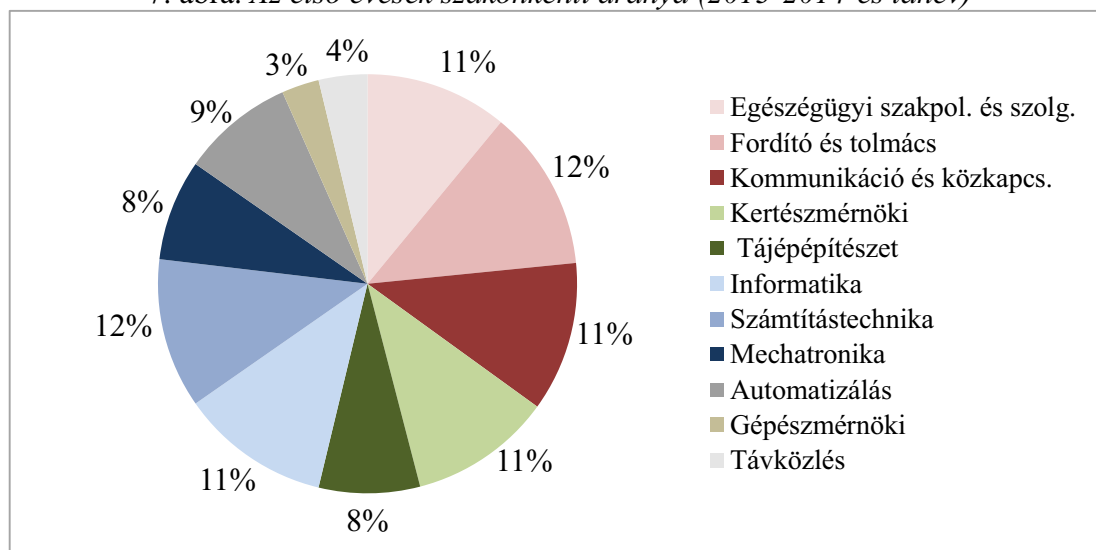
Kötött és formalizált kérdőívek:

- Crites – pályaválasztási érettség kérdőív (3. Melléklet / II.)
- Skawran-lista (3. Melléklet / V.A)
- Rövidített Aspirációs Index (3. Melléklet / V.B.)

A mintát a marosvásárhelyi Műszaki és Humántudományok Karon tanuló hallgatók adják. A vizsgálat évében itt 11 alapképzésre lehetett jelentkezni: Egészségügyi szakpolitikák és szolgáltatások, Fordító és tolmács, Kommunikáció és közkapcsolatok, Kertészmérnöki, Tájépítészet, Informatika, Számítástechnika, Mechatronika, Automatika és alkalmazott informatika, Gépészmérnöki, valamint Távközlés. Ezekre a szakokra az egyetemi felvételi adatbázis szerint az adott tanévben 490 helyet hirdetett meg az intézmény: 260 helyet műszaki alapképzésekre, 140 helyet humán alapképzésekre, 90 helyet pedig agrár jellegű alapképzésekre (szakonként minimum 40, maximum 50 helyet).

A nyári felvételin és az őszi pótfelvételin összesen 471 hallgató jelentkezett. Legnagyobb érdeklődés az informatika, a számítástechnika, a fordító és tolmács, valamint a kommunikáció és közkapcsolatok képzések iránt volt, amelyekre túljelentkezés volt jellemző. A jelentkezők közül 373 hallgató nyert felvételt. Az eredmények kifüggesztése után a sikeresen felvételizők közül 346 hallgató iratkozott be és foglalta el a felvételin elnyert helyét, elkezdve tanulmányait a karon. A 346 első éves hallgató szakonkénti arányát mutatja a 7. ábra.

7. ábra. Az első évesek szakonkénti aránya (2013-2014-es tanév)



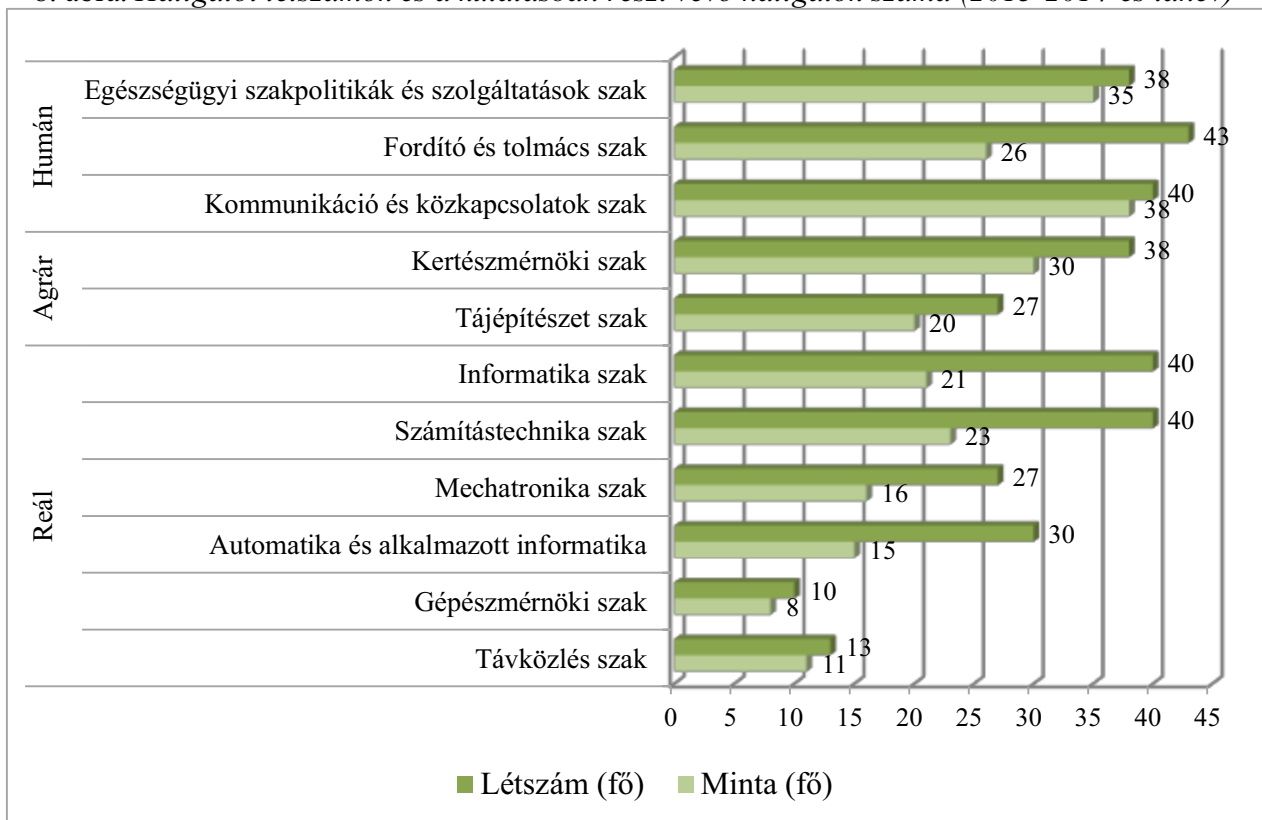
A vizsgált szakokat a szakterületek figyelembevételével három csoportba soroltuk: humán, műszaki és agrár. Ebben a tanévben humán szakterületen tanul a Kar első éves hallgatóinak 34%-a, az ide sorolt szakok a következők: Egészségügyi szakpolitikák és szolgáltatások, Fordító és tolmács, valamint Kommunikáció és közkapcsolatok szakok. Az elsőévesek 47%-a műszaki szakterületet választott, ide tartoznak az Informatika, Számítástechnika, Mechatronika, Automatika és alkalmazott informatika, Gépészmérnöki, valamint Távközlés szakok. Agrár szakterületen tanul a hallgatók 19%-a, ide tartoznak a Kertészmérnöki és Tájépítészet szakok.

Minden szakról és szakterületről nagy számban vettek részt hallgatók a kutatásban. A részvételi arányát szakok szerinti bontásban a 8. táblázat és a 8. ábra mutatja be. Látható, hogy a 2013-2014-es tanévben az első éves hallgatók 70,23%-a (243 személy) részt vett a kutatásban, ez a részvételi arány biztosítja azt, hogy a minta reprezentatív a vizsgált első évfolyamos populációra nézve.

8. táblázat *Hallgatói létszámok és a minta (2013-2014-es tanév)*

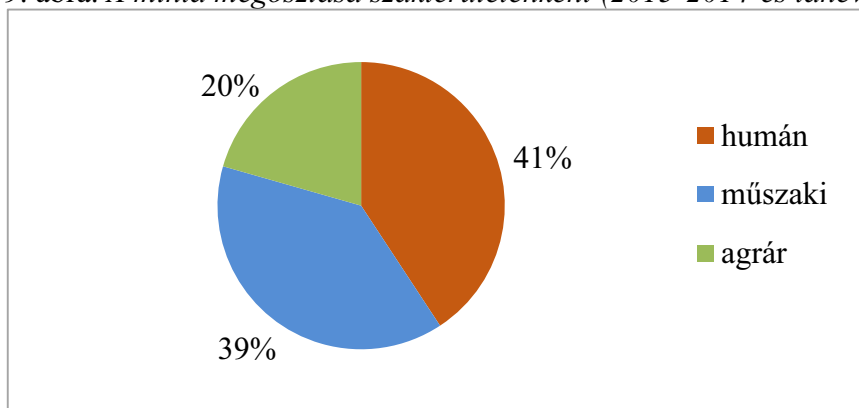
Szakterületek és szakok		Elfoglalt helyek száma	Minta	
			fő	%
Humán	Egészségügyi szakpolitikák és szolgáltatások szak	38	35	92,10
	Fordító és tolmács szak	43	26	60,46
	Kommunikáció és közkapcsolatok szak	40	38	95
Agrár	Kertészmérnöki szak	38	30	78,94
	Tájépítészet szak	27	20	74,07
Műszaki	Informatika szak	40	21	52,5
	Számítástechnika szak	40	23	57,5
	Mechatronika szak	27	16	59,25
	Automatika és alkalmazott informatika	30	15	50
	Gépészmérnöki szak	10	8	80
	Távközlés szak	13	11	84,61
<i>Összes</i>	<i>11 szak</i>	<i>346</i>	<i>243</i>	<i>70,23</i>

8. ábra. Hallgatói létszámok és a kutatásban részt vevő hallgatók száma (2013-2014-es tanév)



A 9. ábra a szakterületek szerinti megoszlást szemlélteti: 40,7% (N=99) humán szakterületen, 38,7% (N=94) műszaki szakterületen, 20,6% (N=50) agrár szakterületen tanul.

9. ábra. A minta megoszlása szakterületenként (2013-2014-es tanév)



A hallgatók 18 és 24 év közöttiek, legtöbben 19 évesek, átlagéletkor 19,63 év. Érettségi után, ugyanabban az évben jelentkezett és elkezdte tanulmányait 81,5% (ezek a hallgatók 18 és 20 év közöttiek, illetve egy személy 22 éves). Egy év kihagyással lett egyetemista 11,5% (ők 20-

21 évesek). Más szakról átjelentkezett 2,5%, és egy másik szak elvégzése után ez a második alapképzése 2,1%-nak (a másoddiplomások 21-23 év közöttiek). Több év kihagyás után jelentkezett arra a képzésre ahol jelenleg tanul 2,1%. A kérdésre nem válaszolt 0,4%

Nemek szerint a megoszlás a következőképpen alakult: a kutatásban résztvevők 58%-a férfi és 42%-a nő. A nemek aránya szakonként eltérő, humán szakterületen többségében lányok, reál- és agrár szakterületeken pedig főleg fiúk tanulnak (a minta nemek szerinti megoszlását az alábbi táblázat mutatja).

9. táblázat. *A minta nemek szerinti megoszlása, szakterületek alapján történő bontásban*

Nem	Humán	Műszaki	Agrár	Összes
- férfi	25,3%	86,2%	70%	58%
- nő	74,7%	13,8%	30%	42%

Napjainkban nem ritka az, hogy az egyetemisták egyszerre két szakon (esetleg két különböző egyetemen) is folytatnak tanulmányokat, vagy részmunkaidőben a tanulás mellett munkát is vállalnak, így vizsgáltuk ezek gyakoriságát is. Párhuzamosan más szakon a vizsgálati személyek mindössze 7%-a folytat tanulmányokat. A munkához való hozzáállást, az elvárásokat, sőt az értékpreferenciát is befolyásolhatják, alakíthatják a tanulmányok ideje alatt szerzett munkatapasztalatok. Megvizsgálva, hogy a kar hallgatói között milyen mértékű a munkavállalás, azt találtuk, hogy a minta 13,5%-a dolgozik a tanulás mellett.

A hallgatók többsége (85,6%) családja anyagi helyzetét átlagosnak ítéli meg, 7,8% látja az átlagosnál rosszabbnak, 5,8% szerint pedig átlag felettinek. Az anyagi helyzetre vonatkozó szubjektív percepció tehát nem mutat elégedetlenséget, nagyfokú szegénységet, de a hallgatóknak és családjaiknak minden bizonnyal jelentős anyagi segítséget jelent az, hogy minden szakon vannak tandíjmentes helyek, valamint az, hogy a hallgatók jogosultak tanulmányi, szociális, illetve érdemösztöndíjra, amennyiben teljesítik az ösztöndíj megítélésének feltételeit. Az érdem, illetve a tanulmányi és a szociális ösztöndíj halmazható is. Az intézmény közelsége is fontos tényező lehet, hiszen sokaknak (főleg a Marosvásárhelyen, valamint a Maros megyében lakó fiataloknak) ezért könnyebben megvalósíthatóvá válik átlagos, vagy nem jó anyagi helyzetben is a tanulmányaik folytatása.

A vizsgálati személyek 13,5%-a a tanulás mellett dolgozik is. A munkavállalást az anyagi helyzet függvényében vizsgálva azt találtuk, hogy munkavállalók nem csak azok csoportjában vannak, akik anyagi helyzetüket az átlagosnál rosszabbnak tartják (esetükben 10,5% dolgozik)

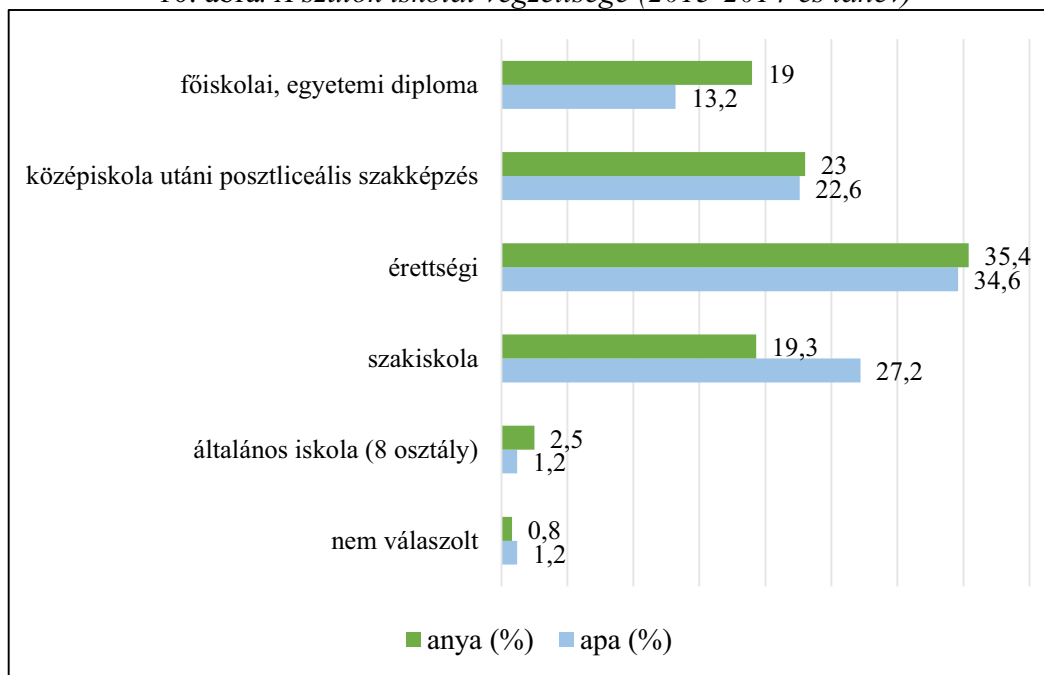
hanem a másik két csoportban is (átlagos anyagi helyzetűek közül 13,1%, átlag felettinek megítélők közül pedig 14,3% dolgozik).

A szülők többsége *középfokú végzettségű*, a felsőfokú végzettségű szülők közül az anyák vannak többen, míg a szakiskolai végzettség az apák esetében gyakoribb (10. ábra).

Az apák végzettségét tekintve mindenki legalább általános iskolát végzett, de ennek aránya csupán 1,2%, 27,2% esetében az apa legmagasabb iskolai végzettsége a szakiskola, 34,6% érettségizett, 22,6% érettségi utáni posztliceális képzésen vett részt vagy technikai oklevelet szerzett. Az apák 13,2%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Erre a kérdésre a vizsgálati személyek 1,2%-a nem válaszolt.

Az anyák végzettségét tekintve a legalacsonyabb végzettség szintén az általános iskola (2,5%), 19,3% az anyák közül szakiskolai végzettséggel rendelkezik, 35,4% érettségizett, 23% érettségi utáni posztliceális képzést vagy technikai oklevelet szerzett. Az anyák 19%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Erre a kérdésre a vizsgálati személyek 0,8%-a nem válaszolt.

10. ábra. *A szülők iskolai végzettsége (2013-2014-es tanév)*



Amellett, hogy a társadalmi mobilitás lehetőségének vagyunk tanúi, amikor a hallgatók többsége elsőként szerez felsőfokú végzettséget a családjában, az adatokból az is kiolvasható, hogy ebben a populációban lényegesen magasabb azoknak a szülőknek az aránya, akik felsőfokú

végzettséget szereztek, vagy középiskola utáni posztliceális szakképzésben vettek részt, mint a közoktatásban végzett kutatásaink esetében. A közoktatásban végzett vizsgálatok során láttuk, hogy inkább a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei tervezték azt, hogy folytatják tanulmányaikat, és a felsőoktatásban ők valóban nagyobb arányban vannak jelen.

Mivel a hallgatók jelentős része más településekről, illetve más megyékből érkezik az intézménybe, úgy, hogy a vizsgálat évében a kar még nem rendelkezett bentlakással, fontosnak tartottuk vizsgálni azt, hogy hol, milyen társas közegben laknak a hallgatók tanulmányaik ideje alatt. A vizsgálatban részt vevő hallgatók 43,2%-a a tanulmányai időszakában albérletben lakik társbérlettel, 40,7%-a szüleivel lakik (ők azok, akik helybéliek). Ezen kívül 6,6% partnerével lakik, 3,3% egyedül, 6,2% pedig az egyéb válaszlehetőséget választotta (pl. nagyszüleinél, rokonoknál lakik).

Eredmények a felsőoktatási kutatás első szakaszában

Kisebbségi helyzetben jelentős a nyelvi környezet hatása. Eredményeink első része a nyelvhasználatra és a nyelvi környezetre vonatkozik. Vizsgáltuk, hogy a hallgatók milyen nyelven, illetve nyelveken beszélnek a családban, a baráti körben, a rokonaikkal, valamint a szomszédokkal. Megállapítható, hogy a vizsgálati személyek nyelvi környezete dominánsan magyar, a román nyelv pedig eltérő mértékben jelenik meg a hallgatók életében, és senki sem él domináns román nyelvű környezetben.

A 10. táblázatban szereplő eredményekből olvasható ki, hogy milyen a nyelvhasználat a vizsgálati személyek mikrokörnyezetében.

10. táblázat. *A hallgatók nyelvhasználata és nyelvi környezete (2013-2014-es tanév)*

Milyen nyelven/nyelveken beszél?	Magyarul	Románul	Két* nyelven	Több** nyelven	Nem válaszolt
a családban	98,8%	-	1,2%	-	-
baráti körben	67,5%	-	28,4%	4,1%	-
rokonaival	81,5%	0,4%	15,2%	2,5%	0,4%
szomszédokkal	62,6%	1,6%	34,6%	0,8%	0,4%

*a magyar-román, valamint baráti körben a magyar-angol párosok fordultak elő

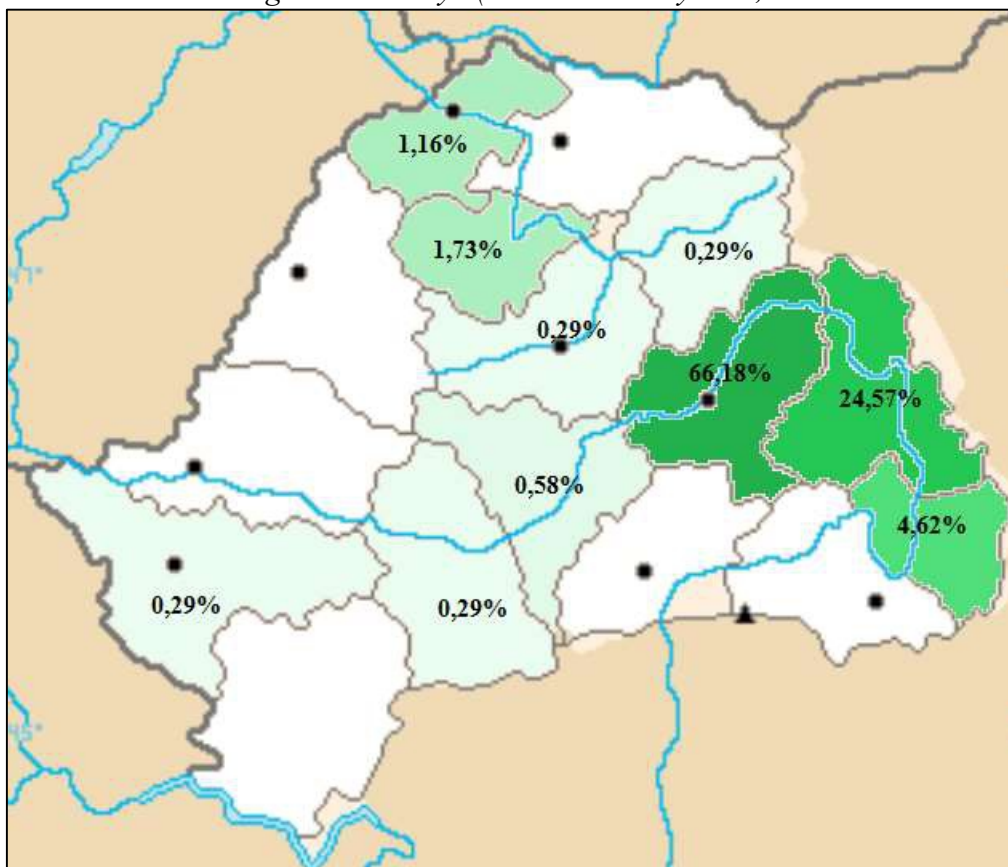
**magyar, román és angol

A családban a hallgatók 98,8%-a magyarul beszél, és mindössze a vizsgálatban részt vevő hallgatók 1,2%-a beszél otthon két nyelven. Rokonaikkal is többnyire magyarul beszélnek a vizsgálati személyek (81,5%), de már többen számoltak be arról, hogy rokonaikkal két (15,2%) vagy több (2,5%) nyelven is beszélnek.

A hallgatók baráti köre is nagy arányban magyar anyanyelvű fiatalokból áll, a barátságban is az anyanyelvet preferálják, illetve eleve adott a magyar anyanyelvű fiatal közösség, de természetesen a családhoz képest itt már nagyobb arányban jelennek meg a román anyanyelvű vagy akár a külföldi személyek is, erre engednek következtetni a barátokkal való nyelvhasználatra vonatkozó válaszok. Barátaival két nyelven beszél a vizsgálati személyek 28,4%-a, több nyelven pedig 4,1%-a.

A szomszédokkal való kommunikációban fordul elő a leggyakrabban a román nyelv használata: a hallgatók egy része (1,6%) csak románul, jelentős része (34,6%) pedig magyarul is és románul is beszél szomszédjaival. 62,6% pedig magyar lakóközösségben él szülőhelyén, így anyanyelvén beszél a szomszédokkal is. Ez a típusú nyelvhasználat a tömb magyarságra jellemző.

11. ábra. Az elsős hallgatók lakóhelye (Marosvásárhelyi Kar, 2013-2014-es tanév)



Az állandó lakhelyet (település és megye) figyelembe véve kimutattuk, hogy ebben a tanévben a Kar elsőéves hallgatói milyen megyékből jöttek. Azt találtuk, hogy az elsőévesek 66,18%-a Maros megyéből származik, 24,57%-a Hargita megyéből, 4,62%-a Kovászna megyéből, 1,73% Szilágy megyéből, 1,16% Szatmár megyéből, 0,58% Fehér megyéből, 0,29% Beszterce-Naszód, ugyanennyi Hunyad, Kolozs és Temes megyékből is. Tehát, a Kar hallgatóinak többsége a tömb magyarság régióból származik, összesen 95,37% érkezett Maros, Hargita és Kovászna megyékből.

A fentiek alapján látható, hogy a Marosvásárhelyi Kar elsősorban azoknak a magyar nemzetiségű fiataloknak biztosítja az anyanyelven történő továbbtanulás lehetőségét, akik a tömb magyarságból, főleg Maros és Hargita megyékből, származnak, akik családjukban és rokonaikkal nagy arányban magyarul beszélnek és baráti körük is nagyrészt magyar anyanyelvű, akik leginkább középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei, valamint családjuk anyagi helyzetét átlagosnak ítélik meg. Ez jellemzi a minta tulajdonságai alapján azokat a fiatalokat, akik továbbtanulási szándékaik és lehetőségeik megfontolása után úgy döntöttek, hogy ezt az intézményt, ennek valamelyik szakját választják.

A tanulás kérdéskörében jelentősége van az *olvasási szokásoknak*. Erre vonatkozóan egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a hallgatók mit szeretnek olvasni, másrészt pedig azt, hogy mit gondolnak az olvasás szerepéről. Az elsőévesek többsége szépirodalmat (35%) szeret olvasni, ezt követik a tudományos ismeretterjesztő írások (25,9%), a tudományos-fantasztikus irodalom 17,7% és a krimi (9,9%). Mindössze a minta 5%-a szeret szakirodalmat olvasni. Másst szeret olvasni 5,7% (pl. híreket, sporthíreket, vicceket) és nem válaszolt 0,8%.

Az olvasás szerepéről azt gondolja a hallgatók 38,3%-a, hogy az elsősorban az információszerzés eszköze, 30,5%-a pedig azt, hogy az az önálló képzés eszköze. A szórakozás, kikapcsolódás eszközének tartja 20,6%, élményszerzés forrásának 7,4%. Erre a kérdésre nem válaszolt 3,3%.

Jelentkezéskor a hallgatók a szak szempontjából második opciót is megjelölhettek. Szakterületen belül a szakok csoportosítva vannak, és egy csoportba olyan képzések tartoznak, ahová ugyanazok a jelentkezési feltételek. Ezzel a lehetőséggel minden évben több jelentkező is élni szokott, ha az intézményben van olyan szak, amit nem választana első helyen, de ha felvételi átlaga alapján nem jut be a választott szakra, akkor megfelelőnek tartja azt, mint második lehetőség.

A felvételi lebonyolításakor a szakokat a következőképpen csoportosítják:

I. csoport: Informatika, Mechatronika, Számítástechnika, Automatika és alkalmazott informatika, Távközlési technológiák és rendszerek, Gépészmérnöki (mérnöki és informatikai szakirányok).

II. csoport: Kertészmérnöki, Tájépítészet.

III. csoport: Kommunikáció és közkapcsolatok, Egészségügyi szakpolitikák és szolgáltatások.

IV. csoport: Fordító és tolmács szak, román-magyar, angol-magyar és német-magyar szakirányok.

Ezen kívül a hallgatók egy része más intézménybe is jelentkezik, így a Sapientia Egyetemen választott szak számára már eleve csak második lehetőségként jön számításba.

Vizsgáltuk, hogy a hallgatók milyen arányban tanulnak olyan szakon, amit első opcióként jelöltek meg, amit tulajdonképpen választottak. A kutatásban részt vevő hallgatók (N=243) közül 77,4% *elsőnek jelölte jelenlegi szakját*, azaz választotta, arra jelentkezett és felvételt is nyert az adott képzésre.

Az elsőévesek közül 22,6% más szakra, vagy más egyetemre szeretett volna bejutni, a képzés, ahol tanul csak második lehetőség volt számára, vagy egy lehetőség több opció közül.

Az arányok azonban szakonként igen eltérőek (ld. 11. táblázat), pl. gépészmérnökin csak a vizsgálatban részt vevő hallgató 37,5%-a jelölte első helyen a szakot, míg informatika és számítástechnika szakon mindenki első helyen jelölte a képzést, elsősorban jelenlegi szakjára szeretett volna bejutni.

11. táblázat. *A szak választása jelentkezéskor (2013-2014-es tanév)*

Szakok	első helyen választotta (%)
Egészségügyi szakpolitikák és szolgáltatások	57,1
Fordító és tolmács	76,9
Kommunikáció és közkapcsolatok	86,8
Kertészmérnöki	73,3
Tájépítészet	70,0
Informatika	100
Számítástechnika	100
Mechatronika	75,0
Automatika és alkalmazott informatika	93,3
Gépészmérnöki	37,5
Távközlés	54,5
Összesen	77,4

Elsőévesként a hallgatók többsége elégedett a képzéssel, amit választott, *a minta 79%-a úgy ítéli meg, hogy az a szak, ahol jelenleg tanul megfelelő számára*, 2,5% szerint nem megfelelő, 18,5% pedig bizonytalan, nem tudja. Elégedetlen és bizonytalan hallgatók abból a szempontból, hogy a képzés, ahol elkezdtek tanulmányaikat megfelelő-e számukra mindkét csoportban vannak: azok között is, akik első helyen jelölték a szakot, és azok között is, akik számára az csak a második opció volt. Ugyanakkor a 12. táblázatban látható, hogy a bizonytalanok aránya szignifikáns eltérést mutat a szakot első helyen, illetve második helyen választók között ($\text{Chi}^2 = 10,270$; $p=0,06$).

12. táblázat. *Elégedettség a képzéssel a választási sorrend függvényében (2013-2014-es tanév)*

			Megfelelőnek tartja			Összes
			igen	nem	nem tudja	
Szak választása	Első helyen választotta (N=188)	%	83,5	2,1	14,4	100%
	Második és egyéb (N=55)	%	63,6	3,6	32,8	100%

Azok a hallgatók, akik elsősorban nem arra a szakra szerettek volna bejutni, ahova végül felvételt nyertek, érthető módon, nagyobb arányban nem tudják eldönteni, hogy számukra megfelelő-e vagy nem az adott alapképzés (de a „nem megfelelő” válaszok itt is ritkán fordulnak elő). Ugyanakkor azok, akik választották a képzést, nagyobb arányban vélik úgy, hogy a megfelelő helyen vannak, és kedvezően ítélik meg a szakot, ahol tanulmányaikat folytatják.

A kutatás során fontosnak tartottuk, hogy megismerjük a hallgatók pályaválasztásra vonatkozó döntéseinek hátterét, és az aktuális *szak- és intézményválasztást befolyásoló tényezőket*.

Megkérdeztük, hogy a következő tényezők közül mi mennyire járult hozzá ahhoz, hogy arra a képzésre iratkoztak be, ahol jelenleg tanulnak: tanárok javaslata, szülők javaslata, barátok javaslata, az intézmény hírneve, a szak, szakma presztízse, az, hogy magyarul tanulhat, saját érdeklődés, saját képességek, az, hogy lakhelyéhez közel van az intézmény, valamint az, hogy máshová nem jutott be.

A hallgatók minden tényező esetében, öt fokozatú skálán jelölték, hogy az megítélésük szerint mennyire járult hozzá ahhoz, hogy az adott képzésre iratkozott be (ahol 1= egyáltalán nem, 5 = nagy mértékben).

A válaszok alapján elmondható, hogy a hallgatók szempontjából a szak- és intézményválasztásban döntő tényező *az érdeklődés*. A rangsor második helyén van a tannyelv, az, hogy *magyarul tanulhatnak*, harmadik helyre kerültek *a képességek*.

A hallgatók értékelése alapján, *az érdeklődés* meghatározó volt a szakválasztásban. Az átlagérték 4,34 (1 és 5 között), ami azt jelenti, hogy a megkérdezett hallgatók többségénél ez a tényező igen nagy mértékben közrejátszott az intézmény és szakválasztásban.

Ez az eredmény nem meglepő, hiszen láttuk korábbi vizsgálatainkban is, hogy a diákok érdeklődésüknek megfelelően kívánnak szakot, felsőoktatási intézményt és szakmát választani és az érdeklődésnek meghatározó szerepe van a pályaválasztási döntésekben. Ezt erősítik az életkori jellemzők, a tizenévesek erős önállósági vágya és autonómiaszükséglete.

13. táblázat. *A pályaválasztást befolyásoló tényezők fontossága (2013-2014-es tanév)*

A választás tényezői	Átlag	Szórás	Medián
saját érdeklődés	4,34	0,804	5
az, hogy magyarul tanulhatok	4,20	0,903	4
saját képességek	3,65	0,942	4
a szak, szakma presztízse	3,47	1,168	4
az intézmény hírneve	3,05	1,166	3
szülők javaslata	2,67	1,144	3
lakhelyéhez közel van az intézmény	2,62	1,380	3
barátok javaslata	2,58	1,229	2
tanárok javaslata	1,94	1,011	2
máshová nem jutott be	1,46	1,078	1

Mivel az érdeklődés gyakran átélt pozitív érzelmek, “amely egyben motivációs bázisa a tanulásnak, a képességek fejlődésének, a kompetenciának, a kreativitásnak és az önmegvalósításnak”, és “az érdeklődés érzelmi állapotában a személyek figyelmességet, kíváncsiságot, illetve elragadtatást mutatnak” (Izard 1971 In: Oláh 2005, 13) ennek szerepe a szak- és intézményválasztásban, a fiatalok karriertervezésében nem elhanyagolható. Fontos azonban, hogy a fiatalok a jellemző érdeklődési területeket szakmákhoz, pályákhoz kötődően is értelmezzék. Ugyanakkor az érdeklődés tisztázásával párhuzamosan, képességeiket is kellene mérlegeljék a pályaválasztási folyamatban, valamint reális ismereteket kellene szerezniük a szakmacsoportokról, mesterségekről. Azt is tudomásul kell venni, hogy lehetetlen olyan szakmát választani, melynek gyakorlása mindig érdekes és örömteli. Az érzelmek hangsúlyozása (pl. azért választottam ezt a szakot, mert szeretem) kapcsolatba hozható a nem racionális szakválasztás jelenségével is, amit korábbi kutatásaink során is kimutattunk. Az eredmények alapján

kiemelhető azonban, hogy a jelentkezők úgy ítélik meg, találtak a lehetőségek között olyan szakot, ami érdeklődésüknek megfelel.

Azok, akik erre az egyetemi karra jelentkeztek igen fontosnak tartották azt, hogy *magyarul tanulhatnak* (átlagérték 4,20). Magyar anyanyelvű, magyar családokból és magyar nyelvi környezetből származó hallgatókról lévén szó, ez az eredmény nem meglepő, valamint már meghozták a döntést az anyanyelven történő tanulás mellett, amikor ezt az intézményt választották. Szem előtt tartva az érdeklődés elsőbbségét a preferencia sorrendben feltételezhetjük, hogy a hallgatók az érdeklődésüknek megfelelő képzést kerestek az anyanyelven elérhető szakkínálatból.

A harmadik kiemelkedő fontosságú tényező, ami saját megítélésük szerint a döntésükben jelentősen közrejátszott a *saját képességeik* voltak (átlagérték 3,67). A képességeket a sikeres tevékenység előfeltételeiként tartjuk számon, nem csak a szakmai ismeretek megszerzésében, hanem a tevékenységek végrehajtásához is szükségesek, lényeges azok figyelembevétele a továbbtanulással kapcsolatos döntésben. Pályaválasztási érettségről tanúskodik és megalapozott döntésről, ha az egyén végigvisz egy olyan tájékoztatósi folyamatot, amikor a képességeit is mérlegeli, összefüggésbe hozza a pályákról, szakmákról és képzési lehetőségekről szerzett információkkal.

A hallgatók körében a szakok presztízisének megítélése igen eltérő. A válaszok alapján *a szak, szakma presztízse* (átlagérték 3,47) szempontnál kiderül, hogy leginkább az informatika (4,43), a mechatronika (4,19) és az automatizálás (4,07) szakosok ítélték meg úgy, hogy a képzést a szak, szakma presztízse miatt is választották. A legkisebb átlagértéket (2,37) az egészségügyi szakpolitikák és szolgáltatások szak elsőéves hallgatóinál kaptuk, amit magyaráz a képzés újszerűsége (2010-ben szerveződött ez a képzés, és más egyetemen sem volt ilyen korábban), és az, hogy ilyen végzettségű szakemberek hiányában a hallgatók csak a rokon szakmákkal kapcsolatos tapasztalataikra vagy a leendő szakmájukra vonatkozó előzetes elképzeléseikre hagyatkozhatnak. Szintén az Egészségügyi szakpolitikák és szolgáltatások szakon tanuló hallgatók esetében vált hangsúlyosabbá a döntésben az a szempont, hogy *máshová nem jutottak be*, míg pl. az informatika szakon ez a szempont egyáltalán nem érvényesült a szak választásakor.

A hallgatók válaszai alapján a *tanárok javaslata* (1,96) egyáltalán nem vagy alig befolyásolta ezt a választást, kivéve a reál szakterület egyes hallgatóit, például az automatizálás (2,80) a számítástechnika (2,61) az informatika (2,33) szakon.

Minden szakon vannak olyan hallgatók, akiknél *az intézmény közelsége* jelentős szempont volt a szak- és intézményválasztásban. Látva azt, hogy elsősorban Maros-, Hargita és Kovászna megyékből származó hallgatókról van szó, kézenfekvő lenne, hogy a családok a közelség miatt részesítik előnyben az intézményt. Ez mégsem volt vezető szempont a szak- és intézményválasztáskor, hanem a döntések főleg az érdeklődés és a képességek figyelembevételével, valamint az anyanyelven történő tanulás lehetősége miatt születtek, ami már pályaválasztási érettséget is tükröz a hallgatók részéről.

Szakterületek, valamint a szakok szerinti bontásban is vizsgáltuk a fenti tényezőknek tulajdonított fontosságot. Az átlagértékek alapján találtunk eltéréseket: az informatika, a számítástechnika és a mechatronika szakosoknál a *második legfontosabb tényező a szak, a szakma presztízse* – a többi szakon az érdeklődést és az anyanyelven való tanulás lehetőségét értékelték a legjelentősebb tényezőknek a hallgatók (ld. 5. függelék).

A pályaválasztást befolyásoló tényezők közötti összefüggést a korrelációs értékek megállapításával végeztük. Az eredmények azt mutatják, hogy a saját érdeklődés és a képességek között közepesen erős a korrelációs érték ($r = 0,471^{**}$), vagyis azok a hallgatók, akik a saját érdeklődést magas értékkel illetik, a képességek fontosságát is hasonlóan ítélik meg. Az érdeklődés és az anyanyelv fontossága közötti érték $r = 0,305^{**}$, amely gyenge összefüggést jelez. Hasonlóan a saját érdeklődés és a szakma presztízse közötti összefüggés is gyenge ($r = 0,275^{**}$). Az általunk vizsgált többi pályaválasztási tényező (pl. a referens személyek javaslata, az intézmény hírneve) és a saját érdeklődés között nem találtunk összefüggést.

Az anyanyelv fontossága gyenge korrelációs kapcsolatot mutat a következő tényezőkkel: a szakma presztízse ($r = 0,324^{**}$), az intézmény hírneve ($r = 0,266^{**}$), a képességek ($r = 0,175^{**}$). Közepes erősségű összefüggés mutatkozik az intézmény hírneve és barátok javaslata között ($r = 0,464^{**}$), ami valószínűsíthetően azt fejezi ki, hogy a kortárs csoport véleménye hangsúlyos, amikor a szakot és intézményt választanak a hallgatók. Gyenge erősségű összefüggés mutatkozik a következő változók között: az intézmény hírneve és szakma presztízse ($r = 0,394^{**}$), a szülők javaslata és barátok javaslata ($r = 0,326^{**}$). A preferált tényezők korrelációs táblázatát a 6. függelékben láthatjuk.

Az anyanyelv-választást a nyelvhasználati szokások függvényében is vizsgáltuk. A családban használt nyelv és az anyanyelv fontosságának megítélése közötti összefüggést bizonyítja az, hogy azok a hallgatók, akik csak magyarul beszélnek a családban, nagyon fontosnak tartják (átlagérték 4,23) az anyanyelven való továbbtanulást, míg azok, akik

családjukban két nyelven beszélnek (magyar és román) kevésbé tartják fontosnak (átlagérték 2,33, $p=0,000$).

Szintén jelentős ($p=0,007$) az eltérés a hallgatók azon csoportjai között, akik baráti körükben csak magyarul beszélnek, és akik barátaikkal két nyelven beszélnek, mivel a barátaikkal csak magyarul beszélő hallgatók az anyanyelven való tanulást nagyon fontosnak tartják (átlagérték 4,29), míg társaik közepesen fontosnak (átlagérték 3,94). A tannyelv fontosságának megítélésében tehát szignifikáns eltérés van a családban és a baráti körben beszélt nyelv szerint. Ha a hallgatók baráti körükben, családjukban gyakrabban használják a román nyelvet, magyarul és románul egyaránt beszélnek, akkor nem hangsúlyozzák annyira az anyanyelv fontosságát a szak- és intézményválasztáskor meghozott döntésben, mint azok a társaik, akik magyar nyelvű környezetből jöttek.

A *pályaeérettség* célzott vizsgálatát tette lehetővé a Crites-kérdőív. Ennek adatai alapján (14. táblázat) látható, hogy a hallgatók többsége sok jó választ adott, vagyis főleg pályaeérett fiatalok kerültek az intézménybe. Ez részben azzal is magyarázható, hogy csak azok jelentkezhetnek felsőfokú képzésbe, akiknek az érettségi vizsgája sikerült (az utóbbi években az érettségire jelentkezők 50 - 70 százalék közötti arányban vizsgáznak sikeresen), ezzel már megvalósul egy szelekció.

14. táblázat. *Pályaeérettség faktorok átlagértékei (2013-2014-es tanév)*

N=243	Adekvát koncepció	Függetlenség a döntésben	Involváltság a választás folyamatában	Munkával szembeni beállítottság	Egyedi választási faktorok
Átlagok (1 és 5 között)	3,13	4,16	3,37	2,98	3,17
Szórás	0,859	0,883	1	0,752	0,816

A következő táblázatban faktorok, és kategóriák szerinti bontásban látjuk a válaszok megoszlását. Kiemelnénk, hogy az *adekvát koncepció*, az *involváltság*, valamint a *munkával szembeni beállítódás* faktorok esetében a hallgatók 20% körüli aránya nagyon alacsony és átlag alatti pályaeérettséget mutat. A hallgatók több mint negyedénél vannak hiányosságok a pályaeérettség tekintetében.

15. táblázat. *Pályaeérettség faktorok és kategóriák a jó válaszok számának függvényében (2013-2014)*

N=243	Adekvát	Függetlenség	Involváltság a	Munkával	Egyedi
-------	---------	--------------	----------------	----------	--------

	koncepció	a döntésben	választás folyamatában	szembeni beállítottság	választási faktorok
- nagyon alacsony	2,1%	2,1%	2,5%	3,3%	2,5%
- átlag alatti	22,6%	2,1%	18,1%	18,5%	15,2%
- átlagos	37%	13,6%	31,3%	55,6%	46,1%
- átlagon felüli	35,8%	42,4%	35%	21%	30,9%
- nagyon magas	2,1%	39,5%	12,3%	0,8%	2,9%
Nem válaszolt	0,4%	0,4%	0,8%	0,8%	2,5%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%

A függetlenség faktorban, a jó válaszok az egyéni elképzelések kidolgozottságára és a személyes felelősségvállalásra mutatnak rá, hiszen ezen belül a válaszadó azt jelöli a válaszadáskor, hogy milyen mértékben támaszkodik másokra.

16. táblázat. *Nemek szerinti eltérés a hallgatók pályaezérettségében, a függetlenség faktorban (2013-2014-es tanév)*

			Függetlenség a döntésben					Összes
			nagyon alacsony	átlag alatti	átlagos	átlagon felüli	nagyon magas	
Nem	férfi	N	5	5	25	56	49	140
		%	3,6	3,6	17,9	40,0	35,0	100,0
	nő	N	0	0	8	47	47	102
		%	0,0	0,0	7,8	46,1	46,1	100,0
Összes		N	5	5	33	103	96	242
		%	2,1	2,1	13,6	42,6	39,7	100,0

Chi² = 13,963; p = 0,007

A 16. táblázatban látható, hogy a lányok a pályaezérettségben, a függetlenség faktorban szignifikánsan magasabb arányban értek el átlagon felüli és nagyon magas pontszámokat, mint a fiúk, nagyon alacsonyra és átlag alattira értékelhető válaszokat ebben a faktorban csak fiúktól kaptunk (Chi² = 13,963; p = 0,007). Más szignifikáns különbséget a pályaválasztási érettség tekintetében egyik faktor esetében sem találtunk *sem a szakok, sem a szakválasztás sorrendje* függvényében.

Annak érdekében, hogy megismerjük *az értékpreferenciát* a hallgatók munka-értékeket megfogalmazó állításokat rangsoroltak 1-től 6-ig, az alapján, hogy mennyire érzik azokat fontosnak (egyest kapott a legkevésbé fontos, és hatost az, ami a megítélésük szerint a legfontosabb érték a felsoroltak közül, ld. 3. Melléklet/III.).

Az összesítő táblázatból kiolvashatjuk, hogy a kérdőívben szereplő munka-értékek közül a hallgatók melyeket tartották a legfontosabbaknak (6 = a legfontosabb, 1 = a legkevésbé fontos), illetve melyeket ítélték meg a legkevésbé fontosnak. Azt is láthatjuk, hogy szakonként milyen eltérések vannak az értékek rangsora szempontjából. Az Egészségügyi szakpolitikák és szolgáltatások szakosok például, akik egészségfejlesztésre és a közösség érdekében végzett szakmai tevékenységre készülnek fel, fontosnak tartják a segítséget, ami jó alapot jelent számukra a szakmai fejlődés szempontjából. Különböző szakterületeken, négy szakon is (kommunikáció, kertészmérnöki, informatika, gépészmérnöki) a *fejlődést*, három szakon pedig a *saját stílust* tartják fontosnak. A biztonság két szakon is első helyre került, a fordító és tolmács szakosok pedig az anyagi értékek fontosságát hangsúlyozták válaszaikkal. A munka-értékek rangsorolásakor az értékválasztás inkább az életkori és élethelyzetbeli sajátosságok szerint történik, kevésbé függ a szakok jellegétől, vagy attól, hogy a hallgatók milyen szakterületen folytatnak tanulmányokat.

17. táblázat. *Munkaértékek rangsorának alakulása szakonként (2013-2014-es tanév)*

Szakok	Emberek között dolgozni	Segíteni másokon	Anyagiak	Saját stílus	Biztonság	Fejlődés
Egészségügyi szakpolitikák és szolgáltatások	4	6	1	2	5	3
Fordító és tolmács	2,5	1	6	5	2,5	4
Kommunikáció és közkapcsolatok	2	3	1	4	5	6
Kertészmérnöki	1,5	1,5	3	4	5	6
Tájépítészet	2	1	5	6	4	3
Informatika	1	2	3	4	5	6
Számítástechnika	1	3,5	5	6	3,5	2
Mechatronika	1	2,5	2,5	4	6	5
Automatika és alkalmazott informatika	1	2	5	3	6	4
Gépészmérnöki	5	2	3	1	4	6
Távokzlés	2,5	1	2,5	6	5	4

A munkaértékek korrelációs értékei alapján közepesen erős, negatív összefüggés, jelentős kapcsolat van az emberek között dolgozni és a biztonság ($r = -0,407^{**}$), valamint a segíteni másokon és a saját stílus ($r = -0,400^{**}$) munkaértékek között. Gyenge kapcsolat van az emberek között dolgozni és a segíteni másokon munkaértékek között ($r = 0,362^{**}$). Gyenge negatív kapcsolat van az emberek között dolgozni és az anyagiak (Sok pénzt keressek, munkám által jó anyagi színvonalon élhessek) munkaértékek esetében ($r = -0,389^{**}$), valamint a segíteni másokon

és az anyagiak ($r = -0,374^{**}$) között. Azok a hallgatók, akik fontosnak tartják, hogy emberek között dolgozzanak nem hangsúlyozzák a munkabiztonság és az anyagiak fontosságát, ugyanakkor a válaszok azt jelzik, hogy akinek fontos az emberek között való munka, hasonlóan fontosnak tartja a segítséget is. Ha a segítség fontos, akkor kevésbé fontos a hallgatóknak a saját stílus, és összhangban az előbbiekkal az anyagiak munkaérték is kevésbé fontos.

Munkaérdeklődés vonatkozásában a vizsgálati személyeknek érdeklődési területekről kellett eldönteniük azt, hogy az adott terület érdekli, vagy nem érdekli őket (a harmadik válaszlehetőség az volt, hogy nem tudják eldönteni). A válaszok megoszlását táblázatba foglalva mutatjuk be.

18. táblázat. *A vizsgálatban résztvevő hallgatók érdeklődése (2013-2014-es tanév)*

N=243 Érdekli a....?	Igen (%)	Nem (%)	Nem tudja (%)	Nem válaszolt (%)
Dolgokkal vagy szerszámokkal végzett munka	46,9	35,8	15,6	1,6
Üzleti kapcsolatok	58,4	23,0	16,9	1,6
Előírt, szervezett, meghatározott sorrendet követő (gyakorlatorientált) munka	38,3	31,7	28,4	1,6
A társadalmi körülmények javítása érdekében végzett munka	54,3	20,6	23,5	1,6
Irányítás és szervezés	55,6	24,7	17,7	2,1
Emberekkel, emberek között végzett munka	72,4	13,2	12,3	2,1
Tudományos munka	45,7	35,0	17,7	1,6
Absztrakt és alkotómunka	38,7	40,7	18,9	1,6
Gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése	44,4	35,0	18,9	1,6
Tárgyak megmunkálása előállítás (gyakorlatorientált munka, látható eredménnyel)	41,2	35,8	21,4	1,6

A vizsgált elsőévesek választásai a munka-érdeklődés területén összességében azt mutatják, hogy *emberekkel, emberek között végzett munka, valamint az üzleti kapcsolatok iránt érdeklődnek* a legtöbben, illetve az absztrakt és alkotómunka iránt a legkevésebben. A munka-érdeklődésben mutatkozó eltéréseket szakterületenként érdemes vizsgálni (ld. 7. függelék)

Szakterületek szerint az emberekkel, emberek között végzett munka iránti érdeklődésben nincs különbség, az minden területen a hallgatók nagy százalékát érdekli. (Humán szakterületen a hallgatók 80,2%-át, műszaki szakterületen a hallgatók 73,1%-át, agrár szakterületen 63,3%-át). Az üzleti kapcsolatok iránt is, minden szakterületen a hallgatók több mint fele (humán 66,0%, műszaki 50,5%, agrár 63,3%) érdeklődik.

A munka-érdeklődésben eltérések is kimutathatók szakterület szerint, ezek értékeit is láthatjuk a 7. függelékben. A munka-érdeklődést a szakterület szempontjából vizsgálva azt találtuk, hogy *a társadalmi körülmények javítása érdekében végzett munka* iránt inkább a human szakterületen tanuló hallgatók érdeklődnek ($\text{Chi}^2 = 9,378$; $p = 0,050$), míg a *dolgokkal vagy szerszámokkal végzett munka*, valamint a *gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése* inkább érdekli a műszaki és agrár képzések hallgatóit.

Összefüggéseket vizsgáltunk a munkaérdeklődésben a korrelációs értékek kiszámításával. Az érdeklődési területek választásában közepes kapcsolatot találtunk *a tárgyak megmunkálása, előállítása* és a *gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése* érdeklődési területek között ($r = 0,411^{**}$), vagyis azok a hallgatók, akik érdeklődnek a tárgyak megmunkálása és előállítása iránt, hasonlóan fordulnak a gépekkel végzett munka fele is. A korrelációs értékek gyenge kapcsolat mutatnak a *dolgokkal vagy szerszámokkal végzett munka* és a *gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése* ($r=0,281^*$) érdeklődési területek között, a *dolgokkal vagy szerszámokkal végzett munka* és a *tudományos munka* ($r=0,300^{**}$), valamint az üzleti kapcsolatok és az irányítás, szervezés ($r=0,300^{**}$) között.

A továbbiakban a *jövőre vonatkozó szakmai terveket és elképzeléseket* összesítjük, bemutatjuk a szakmai- és *életcélokra* vonatkozó eredményeket.

Az alapképzés első szakaszában az elsőévesek 55,2%-a gondolja úgy, hogy ezzel a 3 éves felsőfokú végzettséggel dolgozni szeretne, elsőévesként úgy tekintik, hogy ezzel a képzéssel a tanulmányaik időszakának a végére érnek és munkába fognak állni.

Az alapképzés befejezése után a hallgatók 43,6%-a folytatná felsőfokú tanulmányait (pl. mesteri, doktori). A minta 37,4%-a tovább képezné magát jelenlegi a szakjához kapcsolódva, 6,2% pedig továbbtanulna más szakon. Ez utóbbi lehetőséget főleg azok választanák, akik nem első helyen jelölték jelenlegi szakjukat ($\text{Chi}^2 = 7,013$; $p=0,030$), tehát ők nem mondtak le arról, hogy a másik szakon tanuljanak. A továbbtanulásra vonatkozó kérdésre 1,2% nem válaszolt.

Arra a kérdésünkre, hogy hosszú távon a hallgatók jelenlegi szakjuk szerinti végzettségének megfelelően kívánnak-e elhelyezkedni három válaszlehetőség volt: *igen, nem és nem tudja*. A megkérdezett elsőévesek 72,8%-a úgy gondolja, hogy majd jelenlegi szakjának megfelelő munkakörben szeretne elhelyezkedni, 3,7% nem az aktuális szaknak megfelelő munkakörre vágyik, tehát a megkérdezettek 76,5%- igennel vagy nemmel válaszolt, vagyis jelenleg nem bizonytalan ebben a kérdésben. A bizonytalanok aránya 23,5% (nem tudja). A szakot elsőnek választók között kevesebben bizonytalanok abban, hogy később a szaknak

megfelelően kívánnak-e elhelyezkedni, azonban ez a különbség a két csoport között nem szignifikáns.

A felsőfokú továbbtanulásra vonatkozó döntés meghozatala is mozgósít a diplomához kapcsolódó várakozásokat, életmódra, mobilitásra vagy pl. elismertségre vonatkozóan (Veroszta 2010), ebből a szempontból is érdemes vizsgálni továbbá, hogy milyen célokat fogalmaznak meg, melyek az aspirációik a megkérdezetteknek.

A *Skawran-lista* kitöltésekor a hallgatók 14 felsorolt életcél közül választották ki azt a hármat, amelyet első-, másod- vagy harmadsorban életük céljának tekintenek és a három kiválasztott életcélt jelölték: 1 = elsősorban, 2 = másodsorban, 3 = harmadsorban. Az összesített rangsorban is jól látható, hogy a kar elsős hallgatói mely célokat részesítik előnyben, és melyek azok, amelyeket nem választanak.

19. táblázat. *Hallgatók által preferált életcélok (2013-2014-es tanév)*

Eredeti tételszám	A Skawran-listában szereplő életcélok rangsora	Élete célja (első-, másod- vagy harmadsorban)	Nem jelölte az első három között
8.	boldog családi életem legyen	71,6%	21%
1.	jó anyagi körülmények között éljek	57,2%	35,4%
13.	élvezzem az életet	36,6%	56%
6.	kalandos életem legyen	26,3%	66,3%
3.	nagyon okos, képzett legyek	16,5%	76,1%
14.	békességet találjak	14,8%	77,8%
11.	másokon segítek	13,6%	79%
2.	felelősségteljes munkakörbe kerüljek	11,9%	80,7%
9.	mások szeretetét megnyerjem	10,7%	81,9%
7.	nagy alkotásokat hozzak létre	6,2%	86,4%
12.	a világot tökéletesebben megértsem	4,1%	88,5%
5.	a munkámnak éljek	3,7%	88,9%
4.	hatalomra tegyek szert	3,3%	89,3%
10.	élményeimnek művészi kifejezést adjak	1,2%	91,4%
Nem válaszolt			7,4%

A 19. táblázatban láthatjuk a hallgatók által kitöltött kérdőívekben szereplő életcélok választására vonatkozó adatokat. A válaszok összesítésével alakult ki ez a rangsor a Marosvásárhelyi Kar hallgatóinál, vezetnek a “boldog családi életem legyen”, “jó anyagi körülmények között éljek” és “élvezzem az életet” célok.

Szakterületenként nem volt jelentős eltérés a rangsorok alakulásában. Amit mégis érdemes megemlíteni, hogy a humán szakterület hallgatóinál gyakrabban választották a

„másokon segítek” célt (21 személy választotta első-, második- vagy harmadik helyen) mint más szakterület hallgatói. Ugyanakkor a műszaki szakterületen tanuló fiatalok gyakrabban választották a „felelősségteljes munkakörbe kerüljek” célt, mint más szakterületek hallgatói (17 választotta). Szakterületek szerint a listákat, valamint a szakterületek hallgatóinak válaszai alapján kialakult rangsort a 9. függelékben láthatjuk.

A hosszú távú célok általános felmerését teszi lehetővé a *Rövidített Aspirációs Index*. Az alábbiakban bemutatjuk a teljes mintára vonatkozó eredményeket céltípusonként és a skálák esetében.

A hallgatók a lehetséges életcélok közül az *egészség, a kapcsolatok és a fejlődés* céltípusoknak tulajdonítják a legnagyobb fontosságot, ezek motivációs ereje nagy, a mindennapi magatartást szabályozzák.

20. táblázat. *Az életcélok fontosságának értékei (2013-2014)*

	Hír-név	Gazdag-ság	Megjele-nés	Fejlő-dés	Kapcso-latok	Társada-lom	Egész-ség	Extr.	Intr.
Átlag	2,72	3,48	3,38	4,09	4,20	3,66	4,23	3,19	3,98
Szórás	0,852	0,841	0,874	0,759	0,781	0,873	0,812	0,679	0,609

AM = 0,7931

Az alskálák tekintetében az extrinzik és intrinzik alskála közötti kapcsolat csekély, az intrinzik alskálának az egészségcélok fontosságával való kapcsolata pedig jelentős.

21. táblázat. *Az extrinzik (E) és intrinzik (I) alskála, valamint az Aspirációs Mutató (AM) korrelációi (** $p < 0,01$)*

	Egészség	Extrinzik	Intrinzik
Egészség	-		
Extrinzik	0,365**	-	
Intrinzik	0,458**	0,215**	-
AM	0,039	-0,678**	0,573**

Az életcélokban, az aspirációs mintázatban nincs eltérés az alapképzés utáni továbbtanulási szándék szerint. Nemek közötti összehasonlításban azt találtuk, hogy a nők jelöltek meg átlagosan magasabb értékeket az intrinzik célok közül a társadalom céltípus esetében, míg a férfiak az extrinzik célok közül a hírnév és a gazdagság esetében (22. táblázat). Az AM érték is magasabb ($p < 0,05$) a nők esetében.

22. táblázat. *A célok fontosságának értékei nemek szerint (2013-2014)*

	Férfi (N=141)		Nő (N=102)		t-próba
	átlag	szórás	átlag	szórás	
Hírnév	2,822	0,907	2,593	0,756	*
Gazdagság	3,655	0,849	3,245	0,773	***
Jó megjelenés	3,398	0,861	3,362	0,895	n.sz.
Fejlődés	4,108	0,746	4,078	0,779	n.sz.
Kapcsolatok	4,184	0,801	4,230	0,756	n.sz.
Társadalom	3,561	0,882	3,813	0,844	*
Egészség	4,279	0,808	4,166	0,818	n.sz.
<i>Extrinzik</i>	3,292	0,704	3,067	0,622	**
<i>Intrinzik</i>	3,951	0,613	4,040	0,602	n.sz.
AM	0,659	0,755	0,973	0,846	*

t-próbával ellenőrizve: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, n.sz. nem szignifikáns, $p > 0,05$

A szakterületek (1 – humán, 2 – műszaki, 3 – agrár) közötti összehasonlítást varianciaanalízissel végeztük (ld. 22. táblázat). Az egyes életcélok közötti heterogenitást, illetve homogenitást a Levene-teszt segítségével állapítottuk meg. Annak megfelelően, hogy a szórás egyezés feltétele teljesül-e vagy sem, szem előtt tartva a próbák megbízhatóságát és szigorúságát is, a statisztikai feldolgozás során az egyenlő varianciák esetén az LSD, a különböző varianciák esetén a Tamhane tesztet használtuk. A homogenitásvizsgálat- és a tesztek eredményeit a 23. táblázat tartalmazza.

23. táblázat. *A célok elemzése szakterület szerint (2013-2014)*

Életcélok	Homogenitás vizsgálat eredménye	F próba eredménye	Szignifikáns eltérések szakterületek között
Hírnév	heterogén	n.sz.	n.sz.
Gazdagság	homogén	***	1-2***
Jó megjelenés	homogén	n.sz.	n.sz.
Fejlődés	homogén	***	1-2***; 1-3***
Kapcsolatok	homogén	***	1-2***
Társadalom	homogén	n.sz.	n.sz.
Egészség	homogén	***	1-2***
<i>Extrinzik</i>	<i>heterogén</i>	<i>n.sz.</i>	<i>n.sz.</i>
<i>Intrinzik</i>	<i>homogén</i>	<i>***</i>	<i>1-2***; 1-3***</i>
AM	homogén	n.sz.	n.sz.

Egyszempontos varianciaanalízissel ellenőrizve: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, n.sz. = nem szignifikáns, $p > 0,05$.

A varianciaanalízis során szignifikáns eredményt kaptunk az életcélok közül a gazdagság ($p=0,000$), a fejlődés ($p=0,000$), kapcsolatok ($p=0,000$) céltípusoknál, és az intrinzik skála

esetében a humán és műszaki (1-2) szakterületek között, valamint a fejlődés céltípusnál ($p=0,000$) és az intrinzik skála esetében a humán és agrár (1-3) szakterületek között.

A munka-érték rangsor és aspirációk összefüggései szempontjából az alábbi esetekben találtunk pozitív (de nem erős) korrelációs értékeket: anyagi értékek és gazdagság céltípus között ($r = 0,363^{**}$), anyagi értékek és jó megjelenés között ($r = 0,281^*$), valamint az anyagi értékek és az extrinzik alszála esetében ($r = 0,346^{**}$).

A munka-érték rangsorbeli helyének és aspirációk fontosságának összefüggése szempontjából az alábbi esetekben találtunk negatív korrelációs kapcsolatokat: anyagi értékek és társadalom céltípus ($r = -0,260^*$), és anyagi értékek és az aspirációs mutató között ($r = -0,346^{**}$).

A Skawran-lista és a Rövidített Aspirációs Index eredményei alapján is vizsgáltunk különbségeket és összefüggéseket. A preferált életcélok alapján keresve az aspirációs mintázatok különbségeit azt találtuk, hogy azok számára, akik a Skawran listában a „jó anyagi körülmények között élek” célt jelölték meg, fontosabb hosszú távon a hírnév ($p=0,05$) és az extrinzik célok mindegyike ($p=0,002$), valamint kisebb aspirációs mutatóval rendelkeznek ($p=0,004$), mint azok a hallgatók, akik nem jelölték ezt a célt az első három között (ld. 8. függelék).

Továbbá a hallgatóknak az a csoportja, akik a Skawran listában a „felelősségteljes munkakörbe kerüljek” célt megjelölte, szignifikánsan magasabb értéket kapott az aspirációk tekintetében a fejlődésnél ($p=0,050$) és nagyobb aspirációs mutatóval rendelkeznek ($p=0,05$), azokhoz képest, akik nem jelölték a felelősségteljes munkakört az első három cél között. A „boldog családi életem legyen” célt választó hallgatóknál fontosabbak hosszú távon a kapcsolatok ($p=0,001$) és nagyobb aspirációs mutatóval rendelkeznek ($p=0,001$), ugyanakkor kevésbé fontos számukra a hírnév ($p=0,001$), azokhoz a társaikhoz képest, akik nem jelölték az első három cél között a boldog családi életet a Skawran listában. Azok pedig akik a „másokon segítek” célt választották hosszú távon, kevésbé tartják fontosnak a gazdagságot ($p=0,000$) és nagyobb értéket értek el az aspirációs mutatóval mutatónál ($p=0,008$) azokhoz képest, akiknek a segítség nem szerepelt a három legfontosabb cél között a Skawran listában (ld. 8. függelék).

A célokat vizsgáló kötött és formalizált mérőeszköz eredményadatait vizsgálva a korrelációs értékek alapján találtunk összefüggéseket: a gazdagság (RAspI) céltípus és a jó anyagi körülmények között élek (Skawran) cél esetében ($r = 0,280^{**}$), a gazdagság (RAspI) céltípus és a másokon segítek (Skawran) cél ($r = -0,278^{**}$) esetében, valamint a hírnév (RAspI) és a boldog családi életem legyen (Skawran) céltípus között ($r = -0,230^{**}$). Annak ellenére, hogy

mindhárom korrelációs érték gyenge, az összefüggések pozitív és negatív jellege miatt tartottuk említésre érdemesnek ezeket.

A felsőoktatási kutatás első szakaszában a Marosvásárhelyi Kar első évfolyamos hallgatói vettek részt, akik a tömb magyarságból (főleg Maros és Hargita megyéből) származnak, középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei. A vizsgálati személyek nyelvi környezete dominánsan magyar, a román nyelv eltérő mértékben jelenik meg a hallgatók életében, és senki sem él domináns román nyelvű környezetben).

A pályaválasztást meghatározó tényezők és a pályaválasztási érettség vonatkozásában láthattuk, hogy a legfontosabb három tényező, ami véleményük szerint nagy hatással volt az intézmény- és szakválasztásban: az érdeklődés, az, hogy magyarul tanulhatnak, a képességek vagy a szak, szakma presztízse (a presztízis műszaki képzések esetében kerül a harmadik helyre). Legkevésbé fontos tényezők: az, hogy máshová nem jutottak be, valamint a tanárok javaslata. A saját érdeklődés és a képességek között van közepesen erős összefüggés, vagyis azok a hallgatók akik a saját érdeklődést magas értékkel illetik, a képességek fontosságát is hasonlóan ítélik meg.

Pályaválasztási érettségben erősségük a függetlenség (az egyéni elképzelések kidolgozottsága és a személyes felelősségvállalás), ebben a lányok szignifikánsan magasabb pontszámokat értek el, mint a fiúk. Az adekvát koncepció, az involváltság, valamint a munkával szembeni beállítódás faktorok esetében a populáció 20% körüli aránya nagyon alacsony és átlag alatti pályaezérettséget mutat. Ez alapján a hallgatók több mint negyedénél hiányosságok vannak a pályaezérettségben.

Az *anyanyelv* (mint tannyelv) fontosságának megítélésében szignifikáns eltérés van a családban és a baráti körben beszélt nyelv szerint. Ha a hallgatók baráti körükben vagy családjukban gyakrabban használják a román nyelvet, egyaránt beszélnek magyarul és románul is, akkor nem hangsúlyozzák annyira az anyanyelv fontosságát a szak- és intézményválasztáskor meghozott döntésben, mint azok a társaik, akik magyar nyelvű környezetből jöttek.

A szakválasztás és a képzéssel való elégedettség szempontjából az eredmények azt mutatják, hogy 77,4% elsőnek jelölte jelenlegi szakját (vannak szakok, ahol mindenki első helyen jelölte az adott képzést), 79% úgy ítéli meg, hogy az a szak, ahol jelenleg tanul megfelelő számára, valamint 72,8% hosszú távon a jelenlegi szakjának megfelelő munkakörben szeretne elhelyezkedni.

Szignifikáns eltérés van a szakot első helyen illetve második helyen választók csoportjai között abban, hogy mennyien bizonytalanok az elégedettség szempontjából - azok a hallgatók,

akik elsősorban nem arra szakra szerettek volna bejutni, ahol tanulnak, nagyobb arányban nem tudják eldönteni, hogy számukra megfelelő-e az adott alapképzés.

A *munka-értékek* rangsora szakonként változó, négy szakon vezető munkaérték a fejlődés, három szakon a saját stílus került az első helyre a rangsorban, de van olyan szak is, ahol a biztonság, az anyagiak vagy a segítség bizonyult a legfontosabbnak. Az értékválasztásban inkább az életkori és élethelyzetbeli sajátosságok tükröződnek, kevésbé függ a képzés jellegétől, nem függ a szakterülettől. A *munka-érdeklődés* eredmények pedig azt mutatják, hogy az emberekkel, emberek között végzett munka, valamint az üzleti kapcsolatok iránt érdeklődnek a legtöbben, illetve az absztrakt és alkotómunka iránt a legkevesebben. A munka-érdeklődésben eltérések mutathatók ki szakterületek szerint.

A szakmai tervekre, célokra és az aspirációkra vonatkozó eredmények sorából az alábbiakat emeljük ki. Az alapképzés befejezése után a hallgatók 43,6%-a folytatná felsőfokú tanulmányait, 55,2% dolgozni szeretne. A Rövidített Aspirációs Indexben kapott eredmények szerint *az egészség, a kapcsolatok és a fejlődés céltípusoknak* tulajdonítanak a legnagyobb fontosságot. A nők jelöltek meg átlagosan magasabb értékeket az intrinzik célok közül a társadalom céltípus esetében, míg a férfiak az extrinzik célok közül a hírnév és a gazdagság esetében, az AM is magasabb a nők esetében. Eltérések a céltípusok fontosságának megítélésében szakterületek szerint is kimutathatók, de egyértelmű mintázatok nem írhatók le, az alapján pedig, hogy valaki folytatná vagy nem a tanulmányait az alapképzés után nincs eltérés az aspirációs mintázatban.

A három leggyakrabban kiválasztott életcél a Skawran-listából: “boldog családi életem legyen”, “jó anyagi körülmények között éljek” és “élvezem az életet”. A célok rangsorában szakterületek szerint nem volt jelentős eltérés, a célok fontosságában is főleg az életkori és élethelyzetbeli sajátosságok tükröződnek.

Mivel az érdeklődés és a képességek fontos tényezői a pályaválasztási döntésnek, pályaaorientációs foglalkozásokkal a közoktatásban támogatni lehetne, hogy azokat képzési lehetőségek mentén, szakmákhoz, pályákhoz kötődően is értelmezzék tanulók. Ezzel a pályaeérettségben (ld. az adekvát koncepció, az involváltság, valamint a munkával szembeni beállítódás) mutatkozó hiányosságok is csökkenthetők lennének.

A karriertervezés támogatása a felsőoktatásban is fontos lenne, egyrészt a hallgatók ez idő alatt kell, hogy eldöntsék, milyen szintig szeretnék folytatni felsőfokú tanulmányaikat, másrészt

viszont a munkavállalás vagy a mesteri képzésben való részvétel szempontjából is célokat érdemes megfogalmazni.

VI.2. A felsőoktatási kutatás második szakasza: a szakmai életút alakulásában jelentős szerepet játszó belső és külső tényezők vizsgálata a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen

A felsőoktatási kutatás második szakaszára a 2014/2015-ös tanévben került sor azzal a céllal, hogy a szakmai életút alakulásában jelentős szerepet játszó belső és külső tényezők vizsgálatát kiterjesszük a Sapientia EMTE minden karára. Cél volt még, hogy vizsgáljuk az intézmény- és szakválasztásban szerepet játszó főbb tényezőket, a meghozott döntéssel való elégedettséget, a hallgatók aspirációit, szakmai terveit, és a szakmai kompetenciák alakulása szempontjából alapvető fontosságú értékrendet és attitűdöt megismerjük, a felsőoktatásba történő belépéskor, a felsőfokú tanulmányok elkezdésének idején.

A kutatásnak ebben a szakaszában is kérdőíveket használtunk. A saját szerkesztésű kérdőívben a következő főbb témák szerepeltek:

1. szociológiai adatok (4. Melléklet / adatok, 1., 2. kérdés);
2. életvitel, nyelvhasználat, tanulás (4. Melléklet / 3., 11., 12., 13., 14., 15., 16.);
3. pályaválasztás, tannyelv (4. Melléklet / 4., 5., 6., 7., 8., 17. kérdés);
4. elégedettség a képzéssel, elvárások az intézmény fele (4. Melléklet / 9., 10.);
5. munka-érték (4. Melléklet / 23.);
6. munka-érdeklődés (4. Melléklet / 22.);
7. pályakép, szakmai tervek (4. Melléklet / 18., 19., 20., 21., 24., 25., 27.).

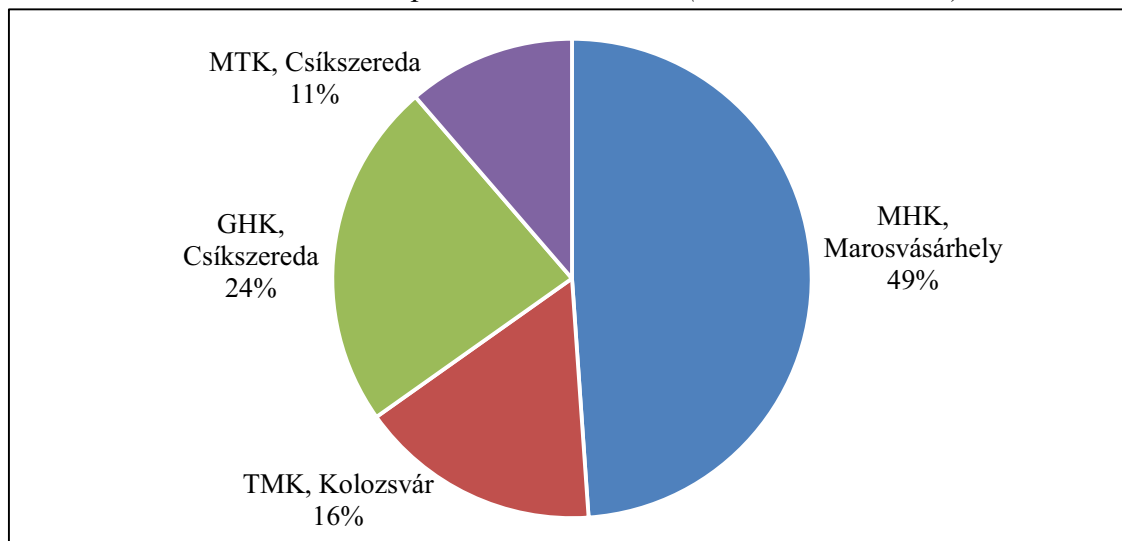
Kötött és formalizált mérőeszközünk a kutatás jelen szakaszában a Rövidített Aspirációs Index (4. Melléklet / 27.) volt.

Ebben a keresztmetszeti vizsgálatban a Sapientia Egyetem mindhárom helyszínéről nagy számban vettek részt hallgatók, ők adják az utolsó kutatási szakasz mintáját. A megkérdezettek többsége ugyanabban az évben érettségizett, mint amikor elkezdte felsőfokú tanulmányait (a minta 70%-a 2014-ben fejezte be középiskolai tanulmányait). Egy év kihagyással lett egyetemista 14,4%, két éve végezte középiskolai tanulmányait 3,4%. A hallgatók 4,7%-a 3-tól 5 éve érettségizett, 5% pedig több mint 5 éve végezte középiskolai tanulmányait (8 hallgató a nyolcvanas és kilencvenes években érettségizett). A kérdésre nem válaszolt 2,5%

A minta állandó lakhelyének településtípus szerinti megoszlása: falu 38,1%, város 43,6% és megyeszékhely 16,9% (nem válaszolt 1,4%).

A hallgatók majdnem fele (49%) Marosvásárhelyen (MHK), 35% Csíkszeredában (GHK és MTK), 16% pedig Kolozsváron (TMK) tanul¹³ (12. ábra). A minta arányosan képviseli a helyszíneket.

12. ábra. Karok képviselete a mintában (2014-2015-ös tanév)



Sikerült 27 alapképzés hallgatóit bevonni a kutatásba, a részvételi arány ebben a szakaszban is magas volt, az elsőévesek 61%-a kitöltötte a kérdőíveket, a részvételi arány biztosítja a reprezentatív mintát. Az elfoglalt helyek számát és a kutatásban való részvételt Karok és szakok szerint a 24. táblázat mutatja, látható, hogy ebben a tanévben 593 hallgató kezdte el tanulmányait a vizsgált szakokon, közülük 362 hallgató vett részt a kutatásban (61%).

¹³ 2015 során a csíkszeredai karok egyesültek, ugyanazok a szakok napjainkban egy karhoz tartoznak, valamint a megnevezések változtak (jelenleg: Marosvásárhelyi Kar, Kolozsvári Kar, Csíkszeredai Kar).

24. táblázat. *Hallgatói létszámok és a minta (2014-2015-ös tanév)*

Kar	Szak	Elfoglalt helyek száma	Minta	
			fő	% az összlétszámhoz viszonyítva
MHK, Marosvásár- hely	Közegészségügyi politikák és szolgáltatások szak ¹⁴	29	23	79,3%
	Fordító és tolmács szak	31	20	64,5%
	Kommunikáció és közkapcsolatok szak	35	18	51,4%
	Kertészmérnöki szak	29	24	82,7%
	Tájépítészet szak	20	14	70%
	Informatika szak	40	28	70%
	Számítástechnika szak	31	23	74,1%
	Mechatronika szak	26	9	34,6%
	Automatika és alkalmazott informatika	18	14	50%
	Gépészmérnöki szak	22	8	36,36%
TMK, Kolozsvár	Távközlés szak	13	7	53,8%
	Környezettudomány szak	18	10	55,5%
	Nemzetközi kapcsolatok és európai tanulmányok szak	24	14	58,3%
	Filmművészet, fotóművészet, média szak	26	22	84,6%
GHK, Csíkszereda	Jog szak	23	9	39,1%
	Világ- és összehasonlító irodalom- angol nyelv és irodalom szak	12	7	58,3%
	Román nyelv és irodalom - angol nyelv és irodalom szak	14	7	50%
	Gazdasági informatika szak	21	10	47,61%
	Marketing szak	18	12	66,6%
	Könyvelés és gazdálkodási informatika szak	29	17	58,6%
MTK, Csíkszereda	Általános közgazdaság szak	47	24	51%
	HR – humán erőforrás szak	10	4	40%
	Szociológia szak	10	5	50%
	Közélelmezési és agroturisztikai mérnök-menedzser szak	17	10	58,8%
	Környezetmérnöki szak	10	6	60%
	Génebézészet szak	10	7	70%
Élelmiszeripari mérnök szak	10	10	100%	
<i>Összesen</i>	<i>27 szak</i>	<i>593</i>	<i>362</i>	<i>61%</i>

Az intézmény változatos szakterületeken kínál képzéseket, ami előnyös a továbbtanulás, az erdélyi szakemberképzés szempontjából. A jelenlegi szakkínálat már utat nyit mind a négy nagy szakmai körhöz. A vizsgálat adatelemzéseinek érdekében a szakokat a szakterületek

¹⁴ Változott a szak megnevezése, korábban Egészségügyi szakpolitikák és szolgáltatások szak volt

figyelembevételével, a szakmai tevékenységek nagy csoportjainak megfelelően soroltuk be a négy fő területre: human szakmai tevékenységekre felkészítő alapképzések (ide kerültek például a nyelv- és társadalomtudományok, művészetek, jogtudomány szakterületekre besorolt szakok), agrár szakmai tevékenységekre felkészítő alapképzések (agrár-, természettudományok és élelmiszeripari szakterületekre besorolt szakok), műszaki, valamint gazdasági szakmai tevékenységekre felkészítő alapképzések. A minta 34,5%-a human területen, 24,6%-a műszaki, 22,4%-a agrár, 18,5%-a pedig gazdasági szakmai tevékenységre felkészítő szakokon tanul.

25. táblázat. *A vizsgált szakterületek (2014-2015-ös tanév)*

I. Humán	II. Agrár	III. Műszaki	IV. Gazdasági
Közegészségügyi politikák és szolgáltatások szak	Kertészmérnöki szak	Informatika szak	Könyvelés és gazdálkodási informatika szak
Fordító és tolmács szak	Tájépítészet szak	Számítástechnika szak	Marketing szak
Kommunikáció és közkapcsolatok szak	Környezettudomány szak	Mechatronika szak	Gazdasági informatika szak
Nemzetközi kapcsolatok és európai tanulmányok szak	Környezetmérnöki szak	Automatika és alkalmazott informatika	Általános közgazdaság szak
Filmművészet, fotóművészet, média szak	Közélelmezési és agroturisztikai mérnök-menedzser szak	Gépészmérnöki szak	HR – humán erőforrás szak
Jog szak	Génebézészet szak	Távközlés szak	N = 67 18,5%
Világ- és összehasonlító irodalom- angol nyelv és irodalom szak	Élelmiszeripari mérnök szak	N = 89 24,6%	
Román nyelv és irodalom - angol nyelv és irodalom szak	N = 81 22,4%		
Szociológia szak			
N = 125 34,5%			

Férfiak és nők majdnem fele-fele arányban vettek részt a kutatásban (51,3% férfi és 48,7% nő), de a nemek aránya szakonként és szakterületenként is eltérő, itt is jellemző, hogy a humán szakterületen többségében lányok, műszaki szakterületeken pedig főleg fiúk tanulnak (a minta nemek szerinti megoszlását az alábbi táblázat mutatja).

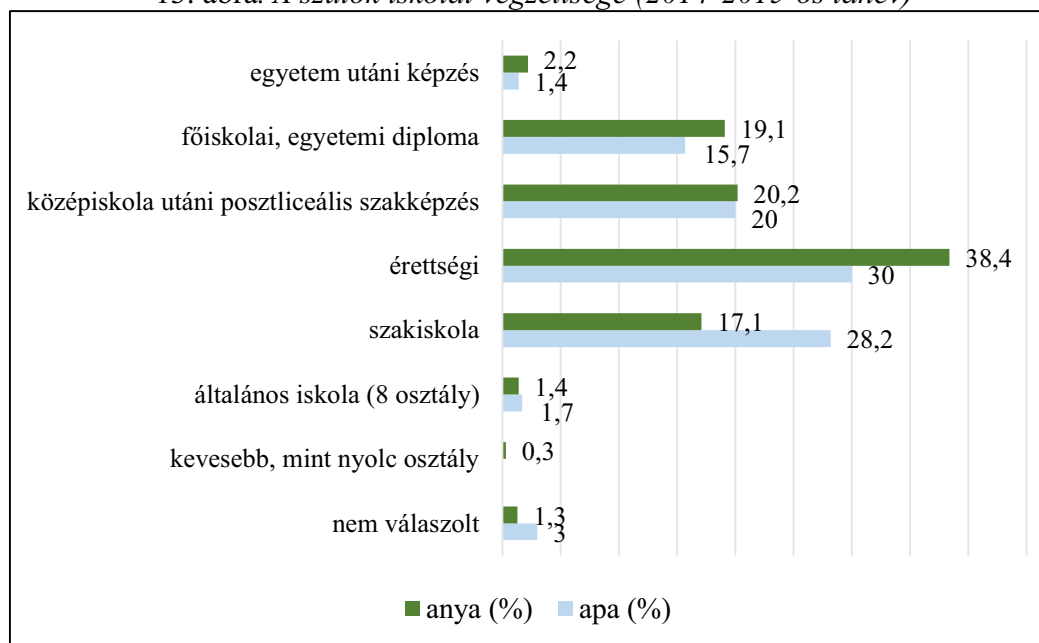
26. táblázat. A minta nemek szerinti megoszlása, szakterületek alapján történő bontásban

		Terület				Össz.
		Humán	Agrár	Műszaki	Gazdasági	
Nem	Férfi	41,1%	45,7%	80,7%	37,9%	51,3%
	Nő	58,9%	54,3%	19,3%	62,1%	48,7%
Össz.		100%	100%	100%	100%	

Azt vizsgálva, hogy az egyetemisták folytatnak-e párhuzamos tanulmányokat, illetve, hogy vállalnak-e a tanulás mellett részmunkaidőben munkát azt találtuk, hogy a vizsgálati személyek mindössze 2,8%-a tanul egyszerre két alapképzésben. A munkavállalók aránya pedig 11%.

A szülők többsége középfokú végzettséggel rendelkezik, a felsőfokú végzettség aránya az anyáknál, míg a szakiskola, mint legmagasabb iskolai végzettség az apák esetében gyakoribb.

13. ábra. A szülők iskolai végzettsége (2014-2015-ös tanév)



Az apák esetében a legalacsonyabb végzettség az általános iskola és csupán 1,7% maradt ezen a végzettségi szinten, az apák 28,2%-ának a legmagasabb iskolai végzettsége a szakiskola, 30% érettségizett, 20% érettségi utáni posztliceális képzésen vett részt vagy technikai oklevelet szerzett. Az apák 15,7%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel, valamint 1,4% egyetem utáni fokozatot is szerzett (mesteri vagy doktori képzés). Erre a kérdésre a vizsgálati személyek 3%-a nem válaszolt.

Az anyák végzettségét tekintve 0,3% kevesebb, mint nyolc osztályt végzett, 1,4% általános iskolát végzett, 17,1%-nak a legmagasabb iskolai végzettsége a szakiskola, 38,4% érettségizett, 20,2% érettségi utáni posztliceális képzettséget vagy technikumi oklevelet szerzett. Az anyák 19,1%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel, 2,2% pedig mesteri vagy doktori fokozatot is szerzett. Erre a kérdésre a vizsgálati személyek 1,4%-a nem válaszolt.

Ez a végzettség szerinti megoszlás hasonló ahhoz, amit előző évben a marosvásárhelyi hallgatók szüleinél is találtunk. Újszerű az, hogy ebben az évben már az egyetem utáni képzettségre is van példa, és a felsőfokú végzettségük arányát tekintve pár százalék emelkedés figyelhető meg. Érvényes az a korábbi meglátásunk, hogy a jelenlegi hallgatók többsége elsőként szerez felsőfokú végzettséget a családjában, valamint, hogy az egyetemista populációban lényegesen magasabb azoknak a szülőknek az aránya akik felsőfokú végzettséget szereztek, vagy középiskola utáni posztliceális szakképzésben vettek részt, mint a közoktatásban tanulók populációja esetén. A közoktatásban végzett vizsgálatok során láttuk, hogy inkább a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei tervezték azt, hogy folytatják tanulmányaikat, látható, hogy a felsőoktatásban ők valóban nagyobb arányban vannak jelen.

Eredmények a felsőoktatási kutatás második szakaszában

A nyelvhasználatra és a nyelvi környezetre vonatkozó eredmények alapján tudjuk, hogy a vizsgált hallgatók milyen nyelven, illetve nyelveken beszélnek a családban, a baráti körben, a rokonaikkal, valamint a szomszédokkal.

A 27. táblázatban szereplő eredményekből kiolvasható, hogyan alakul a nyelvhasználat a hallgatók mikrokörnyezetében: 97,2% a családjában magyarul beszél (mindössze egy hallgató származik román családból) és 1,4%-a beszél otthon két nyelven. Rokonaikkal is többnyire magyarul beszélnek a vizsgálati személyek (88,1%), egy hallgató rokonsága román nemzetiségű, két nyelven (magyarul és románul) beszél rokonaival 10,1%, három nyelven 1 hallgató. A hallgatók baráti körben is az anyanyelvet használják a leggyakrabban, 64,9% csak magyarul beszél barátaival. A barátok között már gyakrabban találunk román anyanyelvű vagy akár a külföldi személyeket, mint a családokban. Két nyelven beszél barátaival a vizsgálati személyek 27,6%-a, több nyelven pedig 4,7%-a, románul beszél barátaival 1,1%.

A szomszédokkal való kommunikációban a leggyakoribb a román nyelvhasználat: a hallgatók egy része (5,2%) csak románul, jelentős része (28,7%) pedig magyarul és románul

beszél szomszédaival. A válaszolók 63,8%-a magyar lakóközösségben él szülőhelyén, és anyanyelvén beszél a szomszédaival is.

27. táblázat. *A Sapientia EMTE hallgatóinak nyelvhasználata és nyelvi környezete (2014-2015)*

Milyen nyelven/nyelveken beszél?	Magyarul	Románul	Két* nyelven	Három** nyelven	Nem válaszolt
a családban	97,2%	0,3%	1,4%	-	1,1%
baráti körben	64,9%	1,1%	27,6%	4,7%	1,7%
rokonaival	88,1%	0,3%	10,1%	0,3%	1,4%
szomszédokkal	63,8%	5,2%	28,7%	-	2,2%

*leggyakrabban magyar-román és magyar-angol, előfordul még magyar-olasz, magyar-német és magyar-svéd

**magyar, román és angol

Megállapítható, hogy a vizsgálati személyek nyelvi környezete dominánsan magyar, a román nyelv ugyan eltérő mértékben jelen van a hallgatók életében, de senki sem él domináns román nyelvű környezetben. Az egyetem hallgatói a nyelvhasználat alapján a tömb magyarság jellemzőivel bírnak, ahol a magyar nyelv használatának mértéke nagy.

Megvizsgáltuk azt is, hogy az egyetem elsőéves hallgatói mely megyékben, településeken és iskolákban végezték középiskolai tanulmányaikat, és hol van a lakóhelyük.

Azt találtuk, hogy a Sapientia elsőéves hallgatóinak többsége két megyéből érkezett: 39,2%-a Hargita megyéből, 33,7%-a pedig Maros megyéből származik. A megkérdezett hallgatók 8,8%-a Kovászna megyéből és 6,1%-a Kolozs megyéből származik.

Érkeztek még hallgatók: 3,3% Szatmár-, 2,5% Fehér-, 1,1% Brassó-, 0,8% Beszterce-, 0,8% Bihar-, 0,6% Máramaros-, 0,3% Arad-, 0,3% Szeben és 0,3% Temes megyékből. Külföldi (Magyarország és Olaszország) 1,7%, valamint nem válaszolt 0,6%.

Az arányok karonként változnak (a marosvásárhelyi karon természetesen a Maros megyei, a csíkszeredai karon pedig a Hargita megyei hallgatók vannak többen). A vizsgált Sapientia-s hallgatók többsége a 2014/15-ös tanévben is a tömb magyarságból származik, összesen 81,7% érkezett Székelyföldről, Hargita, Maros és Kovászna megyékből.

A kutatás során megismertük a hallgatók pályaválasztásra vonatkozó döntéseinek hátterét, és a szak- és intézményválasztást befolyásoló tényezőket.

Jelentkezéskor a hallgatók több intézménybe vagy több szakra is jelentkezhettek. Az intézményen belül is vannak olyan szakok, amit második lehetőségként jelölhettek a jelentkezők,

és ahová bejuthattak abban az esetben, ha felvételi átlaguk alapján nem kerültek be a választott szakra.

Vizsgáltuk, hogy a hallgatók milyen arányban tanulnak olyan szakon, amit első opcióként jelöltek meg, vagyis amit tulajdonképpen választottak. A kutatásban részt vevő *hallgatók többsége (86,9%) jelölte első helyen jelenlegi szakját*, és mindössze 13,1% azok aránya, akik elsősorban más szakra vagy más egyetemre szeretettek volna bejutni, így a képzés, ahol tanulnak csak második lehetőség volt, vagy egy lehetőség több opció közül.

Az arányokat ebben a populációban karok (28. táblázat) és szakok (29. táblázat) szerinti bontásban is bemutatjuk.

28. táblázat. Szakok választási sorrendje (2014-2015-ös tanév)

			Karak				Össz.
			MHK	TMK	GHK	MTK	
Jelentkezéskor jelenlegi szakját	első helyen választotta (N=312)	%	87,6	82,5	91,8	80,0	<i>86,9</i>
	másodiknak választotta (N=47)	%	12,4	17,5	8,2	20,0	<i>13,1</i>

Jelentős a különbség (10%) ahhoz képest, amit előző évben a marosvásárhelyi Karon végzett részkutatásban találtunk, ebben a populációban többen tanulnak olyan szakon, amit első helyen választottak.

Szakok szerint jelentős eltérés van abban, hogy hányan jelölték a képzést első helyen: hat olyan alapképzéssel számolhatunk jelenleg, ahol minden hallgató, aki a vizsgálatban részt vett első helyen jelölte az adott képzést (Számítástechnika, Világ- és összehasonlító irodalom- angol nyelv és irodalom, Román nyelv és irodalom - angol nyelv és irodalom, Marketing, Humánerőforrás és Szociológia).

Nyolc olyan képzés van, ahol ebben a tanévben a hallgatók több mint 15%-a úgy iratkozott be, és kezdte el tanulmányait, hogy elsősorban más szakra (vagy esetenként más intézménybe) szeretett volna bejutni, de a választott képzésre nem sikerült felvételt nyernie. (Közegészségügyi politikák és szolgáltatások szak, Tájépítészet szak, Távközlés szak, Környezettudomány szak, Környezetmérnöki szak, Génebézészet szak, Jog szak, Kommunikáció és közkapcsolatok szak, valamint Általános közgazdaság szak) Ebből három szakon 30% feletti azok aránya, akiknek az adott képzés második opció volt.

29. táblázat. A szak választása jelentkezéskor (2014-2015-ös tanév)

	Jelentkezéskor	
	első helyen választotta %	második opció volt %
Közegészségügyi politikák és szolgáltatások szak	65,2	34,8
Fordító és tolmács szak	90	10
Kommunikáció és közkapcsolatok szak	83,3	16,7
Kertészmérnöki szak	91,7	8,3
Tájépítészet szak	64,3	35,7
Informatika szak	96,4	3,6
Számítástechnika szak	100	0
Mechatronika szak	88,9	11,1
Automatika és alkalmazott informatika	92,9	7,1
Gépészmérnöki szak	75	25
Távközlés szak	85,7	15,3
Környezettudomány szak	66,7	33,3
Nemzetközi kapcsolatok és európai tanulmányok szak	92,3	7,7
Filmművészet, fotóművészet, média szak	95,5	4,5
Jog szak	77,8	22,2
Világ- és összehasonlító irodalom- angol nyelv és irodalom szak	100	0
Román nyelv és irodalom - angol nyelv és irodalom szak	100	0
Gazdasági informatika szak	90	10
Marketing szak	100	0
Könyvelés és gazdálkodási informatika szak	94,1	5,9
Általános közgazdaság szak	83,3	16,7
HR – humán erőforrás szak	100	0
Szociológia szak	100	0
Közélelmezési és agroturisztikai mérnök-menedzser szak	88,9	11,1
Környezetmérnöki szak	66,7	33,3
Génebézészet szak	42,9	57,1
Élelmiszeripari mérnök szak	90	10
<i>Összesen</i>	<i>86,9</i>	<i>13,1</i>

Elsőévesként a hallgatók többsége *elégedett azzal a képzéssel, ahol tanul*, a minta 85,4%-a úgy ítéli meg, hogy a szak megfelelő számára, 2,2% szerint nem megfelelő, 11,6% pedig bizonytalan, nem tudja 0,8% nem válaszolt erre a kérdésre.

Elégedetlen és bizonytalan hallgatók abból a szempontból, hogy a képzés, ahol elkezdték tanulmányaikat megfelelő-e számukra mindkét csoportban vannak: azok között is, akik első helyen jelölték a szakot, és azok között is, akik számára az csak a második opció volt. Nem meglepő, hogy a hallgatók, akik elsősorban nem arra szakra szerettek volna bejutni, ahová végül felvételt nyertek, nagyobb arányban nem tudják eldönteni, hogy számukra megfelelő vagy nem az adott alapképzés. (65,2% elégedett, 4,3% nem elégedett, 30,4% bizonytalan), Azok, akik

választották a képzést, nagyobb arányban úgy vélik, hogy a számukra megfelelő szakon folytatják tanulmányaikat (89,1% elégedett, 1,9% nem elégedett, 9% bizonytalan).

A kérdőívben szerepelt az a kérdés is, hogy „*Mi volt a legfontosabb érv, amikor ezt az intézményt választotta?*”. Arra kértük a hallgatókat, hogy 10 válaszlehetőség közül egyet, a legfontosabbat jelöljék. A válaszok az alábbiak szerint alakultak:

- az egyetem presztízse 6,6%;
- mert közel van a lakhelyemhez 18,2%;
- mert távol van a lakhelyemtől 0,8%;
- tetszik a város 3,3%;
- az anyanyelvi szakképzés lehetősége miatt 43,6%;
- szüleim ezt tanácsolták 2,2%;
- tanárain ezt tanácsolták 3,3%;
- egyetemista ismerőseim javasolták 5,2%;
- barátaim javasolták 5%;
- egyéb 10,2% (pl. csak itt van ez a szak, bentlakás, tandíjmentes helyek).

A pályaválasztást befolyásoló tényezők fontosságát részletesebben, a kutatás korábbi szakaszaiból már ismert módon is vizsgáltuk. Megkérdeztük, hogy a felsorolt tényezők közül (tanárok javaslata, apa javaslata, anya javaslata, barátok javaslata, az intézmény hírneve, a szak, szakma presztízse, az, hogy magyarul tanulhat, saját érdeklődés, saját képességek, az, hogy lakhelyéhez közel van az intézmény, valamint az, hogy máshová nem jutott be) melyik milyen mértékben járult hozzá ahhoz, hogy arra a képzésre iratkoztak be, ahol jelenleg tanulnak. A hallgatók ez alaklommal is minden tényező esetében öt fokozatú skálán jelölték, hogy az megítélésük szerint mennyire járult hozzá ahhoz, hogy az adott képzésre iratkozott be (ahol 1= egyáltalán nem, 5 = nagy mértékben).

A válaszok alapján elmondható, hogy a legfontosabb tényezők (akárcsak az előző tanévben a marosvásárhelyi Karon tanuló hallgatóknál) a következők: a szak a hallgatók érdeklődésének megfelel, magyarul tanulhatnak, valamint képességeikkel összhangba van az adott szak, szakterület. A választás tényezőinek értékelése alapján a felsőoktatási kutatás jelen szakaszában a következő átlagértékeket kaptuk:

30. táblázat. *A pályaválasztást befolyásoló tényezők fontossága (2014-2015-ös tanév)*

	A választás tényezői	Átlag	Szórás	Medián
1.	saját érdeklődés	4,19	0,910	4
2.	az, hogy magyarul tanulhatok	4,01	1,154	4
3.	saját képességek	3,72	1,017	4
4.	a szak, szakma presztízse	3,61	1,175	4
5.	az intézmény hírneve	2,84	1,115	3
6.	lakhelyéhez közel van az intézmény	2,80	1,535	3
7.	anya javaslata	2,55	1,318	3
8.	barátok javaslata	2,42	1,217	2
9.	apa javaslata	2,25	1,292	2
10.	tanárok javaslata	1,82	1,071	1
11.	máshová nem jutott be	1,42	1,064	1

Az első két hangsúlyos tényező a saját érdeklődés, valamint az, hogy magyarul tanulhatnak, átlagértékek szerint harmadik tényező a saját képességek. A *szak, szakma presztízse* az átlagértékek alapján a negyedik legfontosabb érték, de ennek a tényezőnek a fontosságában szignifikáns eltérést ($p = 0,000$) találtunk szakterületek szerint: a műszaki szakterületen fontosabb (3,99), mint human szakterületen (3,31). Az, hogy melyik tényező mennyire járult hozzá ahhoz, hogy a hallgatók melyik a képzésre iratkoztak be, nagyfokú stabilitást mutat a felsőoktatási kutatás előző szakaszában kapott eredményekhez képest.

A pályaválasztást befolyásoló tényezők közötti összefüggést a korrelációs értékek megállapításával végeztük. Az eredményekből kiderül, hogy közepesen erős ($r = 0,491^{**}$) a korrelációs érték a saját érdeklődés és a képességek között, vagyis azok a hallgatók, akik a saját érdeklődést magas értékkel illetik, a képességek fontosságát is hasonlóan ítélik meg.

Az érdeklődés és a szakma presztízse közötti korrelációs érték ($r = 0,179^{**}$) gyenge összefüggést jelez, ugyanakkor a saját érdeklődés és a máshová nem jutott be negatív tényezők között gyenge, negatív korrelációt találtunk ($r = - 0,136^*$). Az általunk vizsgált többi pályaválasztási tényező (pl. a referens személyek javaslata, az intézmény hírneve) és a saját érdeklődés között nem találtunk jelentős összefüggést.

Az anyanyelv fontossága gyenge korrelációs kapcsolatot mutat a következő tényezőkkel: a szakma presztízse ($r = 0,336^{**}$), az intézmény hírneve ($r = 0,367^{**}$), a képességek ($r = 0,145^{**}$). Közepes erősségű összefüggés mutatkozik az intézmény hírneve és barátok javaslata között ($r = 0,451^{**}$), ami valószínűsíthetően azt fejezi ki, hogy a kortárscsoport véleménye ugyanannyira hangsúlyos, amikor szakot és intézményt választanak a hallgatók, mint amennyire az intézmény fontosságát értékelik. Gyenge erősségű összefüggés mutatkozik a következő

változók között: az intézmény hírneve és szakma presztízse ($r = 0,363^{**}$), a szülők javaslata és barátok javaslata ($r = 0,301^{**}$ az anya javaslata esetében, $r = 0,257^{**}$ az apa javaslatával). Az anya és az apa javaslata között erős összefüggést találtunk ($r = 0,721^{**}$), a hallgatók a két szülő javaslatát ugyanolyan mértékben veszik figyelembe.

A tannyelv fontosságának megítélésében szignifikáns eltérés van a baráti körben beszélt nyelv szerint. A baráti körben jellemző nyelvhasználat és az anyanyelv fontossága közötti összefüggést bizonyítja az, hogy azok a hallgatók, akik csak magyarul beszélnek a baráti körben, nagyon fontosnak tartják (átlagérték 4,19) az anyanyelven való továbbtanulást, míg azok, akik barátaikkal két nyelven beszélnek (magyar és román) közepesen tartják azt fontosnak (átlagérték 3,67, $p=0,000$)

Ezeket az eredményeket visszakapcsolva a felsőoktatási kutatás első szakaszához látjuk, hogy mindkét szakaszban a Sapientia EMTE hallgatói esetében a második leghangsúlyosabb tényező a választásban az volt, hogy magyarul tanulhatnak. Harmadik tényező a hallgatók többségénél a saját képességek, de műszaki szakterületen azt megelőzi a szakma presztízse. A saját érdeklődés fontossága közepesen erős korrelációs kapcsolatot mutat a saját képességek tényezővel az egyetemista populációban. Helyüket változtató tényezőknek bizonyultak a rangsorokban az intézmény hírneve, a barátok és a szülők javaslata, a máshová nem jutott be, valamint a tanárok javaslata tényezőket pedig stabilan a rangsor végén találjuk meg a felsőoktatási kutatás mindkét szakaszában.

Visszatekintve a kutatás közoktatási szakaszára is, amikor az érdeklődés mellett a képességeket és az anyanyelven való tanulás lehetőségét tartották a legfontosabb tényezőknek a tanulók, a preferenciasor végén pedig az intézmény hírnevét, a tanárok véleményét és a barátok véleményét találtuk, fontosnak tartjuk, hogy a kutatás teljes alapsokaságában is rálátásunk legyen a tényezők fontossági sorrendjére, ezért létrehoztuk az átlagértékek relatív sorrendjét, amely megmutatja, hogy a mintában az egyes tényezők milyen rangsorba állíthatóak.

A közoktatásban (szakoktatás) és az egyetemi oktatásban egyaránt felmért kilenc tényező mindegyikére elvégeztük a következő számítást: minden egyes személy esetében kiszámítottuk a pályaválasztást befolyásoló tényezők fontosságának egyéni átlagát („grand mean”), majd az egyes tényezők egyedi fontosságából kivontuk ezt az értéket. Így kaptuk meg az ipszatív értéket valamennyi egyedi pályaválasztást befolyásoló tényező esetében, ami az adott tényező relatív fontossági értéket mutatja meg a személy által mérlegelt tényezők között: minél magasabb ez az

érték, annál fontosabb az a tényező a választásban a többihez képest a személy számára. Ezekkel az értékekkel a továbbiakban a teljes mintára átlagértékeket számítottunk (ld. 31. táblázat).

31. táblázat. *Pályaválasztási tényezők relatív sorrendje*

A választás tényezői	Tanulók (2013/2014-es tanév)		Hallgatók (2014/2015-ös tanév)	
	átlag	rangsor	átlag	rangsor
saját érdeklődés	0,92	1	0,97	1
anyanyelv – az, hogy magyarul tanulhat	0,45	3	0,95	2
saját képességek	0,85	2	0,54	3
a szakma presztízse	-0,25	6	0,52	4
az intézmény hírneve	-0,64	8	-0,25	5
anya javaslata	0,19	4	-0,27	6
barátok javaslata	-0,94	9	-0,55	7
apa javaslata	0,00	5	-0,69	8
tanárok javaslata	-0,59	7	-1,22	9

A középfokú képzés záró szakaszában az érdeklődés, képességek és az anyanyelven való tanulás lehetősége voltak a legfontosabbak a pályaválasztást befolyásoló tényezők közül, ez után következett a szülők, az anya és az apa javaslata, majd a szakma presztízse, a tanárok javaslata, az intézmény hírneve, végül a barátok javaslata. A Sapientia Egyetem hallgatói körében kapott eredmények rangsora ehhez viszonyítva mutat egyfajta stabilitást, itt is az érdeklődés a legfontosabb, de az anyanyelven való tanulás lehetősége helyet cserél a képességekkel, és a második helyre kerül. Jelentős eltérést láthatunk a két rangsor között a szakma presztízse és az intézmény hírneve tényezőknél, ezek a hallgatók esetében a negyedik és ötödik helyre kerültek a rangsorban. A barátok javaslata a hetedik helyen van, míg tanulóknál az utolsó helyen volt. Az apa javaslata és a tanárok javaslata zárja a hallgatói rangsort.

A klasszikus pályaválasztási elméletekből ismert preferencia sort figyelembe véve az érdeklődés és a képességek meghatározó tényezői a pályaválasztásnak. Kisebbségi léthelyzetben a vizsgált magyar felsőoktatási intézményt választó hallgatóknál második helyre belépett az anyanyelv, kiszorítva a rangsor éléről a saját képességeket (a hallgatók egy jelentős hányadánál pedig a saját képességek a negyedik helyre kerül, helyet cserélve a szak-, a szakma presztízisével). Az anyanyelv, az, hogy magyarul tanulhatnak a szakközépiskolásoknál is az első három tényező között van.

A szak- és intézményválasztást meghatározó tényezők rangsorában tehát vannak állandónak, stabilnak mutatózó és változó tényezők. Stabilnak mutatózó tényező a rangsor

elején a saját érdeklődés, a rangsor végén a tanárok véleménye, valamint az intézmény közelsége és az, hogy máshová nem jutottak be. Helyüket változtató tényezőknek bizonyultak a képességek, a szak- és a szakma presztízse, az intézmény hírneve, a barátok javaslata, valamint a szülők javaslata is. A klasszikus pályaválasztási elméletekből ismert preferencia sor kiegészült, a romániai magyar oktatási rendszerben a tanulóknál a harmadik, hallgatóknál pedig a második helyre lépett be az anyanyelv.

Látható tehát, hogy mindkét, az egyetemisták körében végzett kutatási szakaszban, fontos érv a felsőfokú tanulmányokkal kapcsolatos döntésben az anyanyelven való tanulás lehetősége. A kutatásnak ebben a szakaszában kitértünk azokra az *érvekre is, amelyekkel az anyanyelvű oktatás szükségességét támasztják alá a hallgatók*. Ezeket az érveket szabadon fogalmazták meg, nem előre megadott válaszlehetőségek közül kellett választani a kérdőívben. A hallgatók érvei változatosak (változatos a megfogalmazás, a szóhasználat), tudatosságot is, és érzelmi megközelítést is tartalmaznak, elemzés alapján mégis kategóriákba, választípusokba sorolhatók. A megkérdezettek, az anyanyelvű oktatás szükségességét az alábbi érvtípusokkal támasztják alá:

1. *Jobb, több, alaposabb és hatékonyabb tudás megszerzése.* (példák: jobban elsajátítani a tanultakat, jobban elsajátítani a tananyagot, jobban elsajátítani a szakmát, jobban ismerni a szakmát, több tudást szerezni, maximális tudást szerezni, pontosabb tudást szerezni, mélyebben megérteni, mindent megérteni, jobban megérteni, jobb tanulási eredmény, hatékony tanulás, a szakma jobb ismerete, színvonalasabb szakdolgozat, magabiztosság a szakmában, nem érti félre a tananyagot, stb.)
2. *Könnyebb tanulni* (könnyebb megérteni, - felfogni, - tanulni, - elsajátítani, - vizsgázni, könnyebben érthető a tananyag, - a magyarázat, könnyebb a szakma elsajátítása, megkönnyíti a tanulást, kényelmesebb stb.)
3. *Az anyanyelv és az identitás megőrzése* (az anyanyelv megőrzése, az anyanyelv ápolása, helyesen beszélni az anyanyelvet, fejleszteni a szókincset, bővíteni a szókincset, a nemzeti sajátosságok megőrzése, a nemzet gyarapítása, nemzeti öntudat, az identitás megőrzése, a közösség fennmaradása, a közösség megmaradása, a magyarság megmaradása, a kultúra megőrzése, öntudat, önmagunk lenni, magyarnak lenni, székelynek lenni, szeretem az anyanyelvem, érték, hagyomány, fennmaradás, sajátunk, jogunk, stb.)
4. *Magyar szakember lenni* (kevés a magyar szakember, keresett a magyar szakember, anyanyelven dolgozni, anyanyelven érvényesülni, magyarokkal dolgozni stb.)

5. *Nyelvi nehézségek* (nem ért más nyelven, nehéz más nyelven, időigényes más nyelven, nem tud románul, le kellene fordítani, nyelvtudás hiánya)
6. *Egyéb válaszok*, pl. kellemesebb, jó érzés, családias, több szakirodalom van, könnyebb beilleszkedni, jobb közösség, a család elvárja, nem szeretne Romániában élni, külföldön szeretne élni, Magyarországon szeretne dolgozni, szülőföldjén szeretne élni stb.

Habár három érvet vártunk, voltak, akik csak egyet vagy kettőt fogalmaztak meg. Az is előfordult, hogy aki három érvet írt, az tulajdonképpen ugyanazt az érvtípust fogalmazta meg háromféleképpen. Természetesen a minta jelentős része három különböző érvet sorakoztatott fel. Összesítés alapján látható, hogy a bemutatott kategóriák milyen arányban jelennek meg a válaszokban:

1. Jobb, több, alaposabb és hatékonyabb tudás megszerzése 32%;
2. Könnyebb tanulni 31%;
3. Az anyanyelv és az identitás megőrzése 24,3%;
4. Magyar szakember lenni 2,2%;
5. Nyelvi nehézségek 2,8%;
6. Egyéb válaszok 1%;

Nem válaszolt 6,6%.

A hallgatók leginkább a jobb, alaposabb tudás megszerzésével, valamint az anyanyelv és nemzeti identitás megőrzésével érvelnek az anyanyelvű oktatás mellett. Nyelvi nehézségekre, a román nyelvtudásban való hiányosságokra viszonylag kevesen hivatkoznak.

Azt is kértük a hallgatóktól, hogy soroljanak fel legalább három érvet, amellyel a román szaknyelv elsajátításának fontosságát támasztják alá. A legtöbben azzal érvelnek, hogy „Romániában élünk” (ide tartoznak még olyan megfogalmazások is, mint például: az ország nyelve, hivatalos nyelv, államnyelv, Romániában születünk), ez a legfőbb érve a minta majdnem felének (43,4%).

A második érvtípus az elhelyezkedést, érvényesülést helyezi középpontba (pl. fontos az elhelyezkedéshez, kell az érvényesüléshez, szükséges, csak így lehet érvényesülni, elhelyezkedni román cégnél, munkát találni Romániában), így érvelt a megkérdezettek 30%-a. Hasznos nyelvtudásnak látja a román szaknyelv elsajátítását a minta 12,3%-a (még egy nyelv ismerete, jó egy nyelvvél többet tudni, kommunikáció több nyelven stb.), 2,2% pedig a szaktudást, szakmában való elmélyülést hozza fel érvek (elmélyülés a szakmában, több szakirodalom,

szélesebb körű szakmai ismeretek, szakmai kapcsolatok). Nem fogalmaz meg érvet 3%, hanem azt írja, hogy nem fontos, nem tartja fontosnak, nem szükséges szerinte, 0,6% egyéb választ adott (pl. városban, közintézményben kell), és nem válaszolt 8,6%. Az érvek megfogalmazása sok esetben azt sugallja, hogy általában a román nyelv ismeretére vonatkoznak a válaszok, nem feltétlenül a román szaknyelv fontosságán gondolkodtak el a hallgatók.

Faktoranalízist is végeztünk a pályaválasztási tényezők választására vonatkozó magyarázatok és összefüggések megtalálása érdekében. A faktorok számának meghatározására a Kaiser kritériumot, a legközelebbi szomszéd - módszerét és a könyökszabályt alkalmaztuk. Az alkalmazhatóság igazolásához kiszámoltuk a Kaiser-Meyer-Olkin – féle együtthatót, ami közepes (0,667), tehát az adatok alkalmasak faktoranalízisre. Hasonlóan, mint a kutatás közoktatási szakaszában itt is három faktort kaptunk. A változók faktorsúlya (13. függelék), tartalma és jelentése alapján a három faktor korábbi megnevezését megtartottuk, de az összetevők az alábbiak szerint alakultak:

- *referens személyek* (anya javaslata, apa javaslata, barátok javaslata és tanárok javaslata),
- *személyiségmutatók* (saját képességek, saját érdeklődés mellett a máshova nem jutottam be tényező kicsi faktorsúllyal, valamint lakhelyemhez közel van az intézmény elenyésző negatív faktorsúllyal);
- *makrokörnyezeti hatás* (intézmény hírneve, szakma presztízse, valamint a magyarul tanulhatók tényező).

A szülők végzettsége szempontjából azt találtuk, hogy a hallgatók esetében az anya iskolázottsága nincs hatással egyik faktorra sem, az apa iskolai végzettségének szintje viszont hatással van a makrokörnyezeti hatás faktorra, ahogy nő az apák iskolai végzettsége, annál fontosabb ez a factor a szak- és intézményválasztásban.

A nem hatással van két faktorra is (ld. 32. táblázat), a makrokörnyezeti hatások a fiúk esetében, a személyiségmutatók faktor pedig a lányoknak fontosabb.

32. táblázat. *A pályaválasztási tényezők faktorértékei nemek szerint (közoktatás, 2013/14)*

	Férfi	Nő	t-próba
makrokörnyezeti hatás	0,09	-0,10	*
személyiségmutatók	-0,14	0,15	*

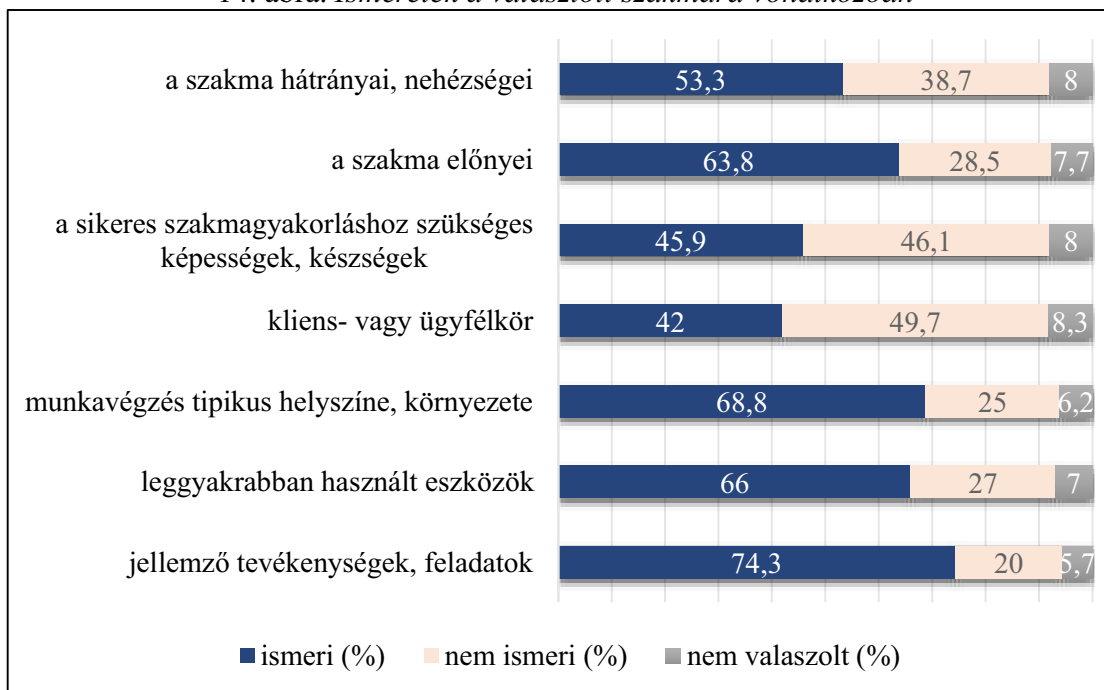
t-próbával ellenőrizve: *p<0,05

Szakterületek szerint vizsgálva azt találtuk, hogy a makrokörnyezeti hatás faktor fontossága az agrár szakterületen a legkisebb (-0,156), valamivel nagyobb a gazdasági- (-0,147) és a human (0,056) szakterületeken, valamint a legnagyobb a műszaki (0,171) szakterületen.

A faktorok tehát összefüggést mutatnak a szülők iskolai végzettségével, a nemmel, valamint a választott szakterülettel is, de a magyarázó változók megtalálása további vizsgálatokat igényel.

A kutatás során a szakmai tervekre vonatkozó részben kértük a hallgatóktól, hogy a jelenlegi szakképzésének megfelelően *nevezzenek meg egy szakmát, amiben szívesen dolgoznának* (4. Melléklet/20). A hallgatók 95,3%-a válaszolt, írt szakmát, vagy munkakört (vagy legalább egy szakmai területen elhelyezte magát, pl. adminisztráció, média), 4,3% pedig nem válaszolt. Ezt követően, az általunk megnevezett szakmára vonatkozóan kérdeztük meg, hogy ismerik-e azokat a tevékenységeket, feladatokat, eszközöket, amelyek a választott szakmára jellemzőek, ismerik-e a jellegzetes helyszínt, vagy a kliens- és ügyfélkört, ami arra az adott foglalkozásra jellemző.

14. ábra. Ismeretek a választott szakmára vonatkozóan



A válaszok alapján kapott eredményeket szemlélteti a 14. ábra. *Legkevesebben a kliens- vagy ügyfélkört, valamint a sikeres szakmagyakorláshoz szükséges képességeket, készségeket ismerik*, itt jelentős hiányosságok vannak (ráadásul annak a szakmának az esetében is, ahol a

hallgató saját elképzelése szerint szívesen dolgozna). A legtöbben a jellemző tevékenységekről és feladatokról, valamint a munkavégzés tipikus helyszínéről gondolják, hogy ismerik azokat.

Különbség szakmai terület szerint van a leggyakrabban használt eszközök ismerésében ($\chi^2 = 0,001$): a műszaki és gazdasági képzések hallgatói inkább ismerik azokat, míg a human és agrár képzésekben tanuló hallgatók közül többen választották, hogy nem ismerik a választott szakmában használatos eszközöket.

A munkaértékek vizsgálatára érdekében a felsőoktatási kutatás második szakaszában a hallgatók a „Mennyire tartja fontosnak az olyan munkát, ahol...?” kérdés folytatásaként tíz munkaértéket tartalmazó kijelentést találtak, és azok fontosságát jelölték az 1-től 5-ig terjedő skála segítségével (4. Melléklet, 23. kérdés). A teljes mintán kapott átlagértékek olvashatóak a 33. táblázatban. Az átlagértékek 3,48 és 4,51 között vannak, a tizből 8 kijelentést (átlagértéke 4 felett van), mind fontosnak vagy nagyon fontosnak tartják a hallgatók. Mégis érdemes kiemelni, hogy mi bizonyult a három legfontosabb munkaértéknek a populációban: a jó a munkahelyi légkör, az ha nem fenyegeti a munkanélküliség, valamint az ha folyamatosan fejlődhet, képezheti magát.

33. táblázat. *Munkaértékek fontossága a hallgatók szerint (2014-2015)*

Mennyire tartja fontosnak az olyan munkát, ahol...?	Átlag	Szórás	Medián
- jó a munkahelyi légkör	4,51	0,705	5
- nem fenyegeti a munkanélküliség	4,50	0,853	5
- folyamatosan fejlődhet, képezheti magát	4,48	0,730	5
- saját elképzelése szerint végezheti munkáját	4,32	0,835	5
- hasznára lehet az embereknek	4,28	0,859	4
- másokon segíthet	4,16	0,957	4
- sok pénzt lehet keresni	4,11	0,838	4
- sokat gondolkodhat, használhatja az eszét	4,03	0,934	4
- egy csapat tagja lehet	3,92	1,057	4
- vezethet, irányíthat	3,48	1,114	3

Nemek szerint az alábbi különbségeket találtuk a munkaértékekre nézve: a nők magasabbra értékelték a segítséget, azt, ha valaki hasznára lehet az embereknek, valamint azt, ha csapat tagja lehet valaki, a férfiak szignifikánsan magasabb értékeket jelöltek meg az anyagi értékeknél (sok pénzt lehet keresni).

34. táblázat. *A munkaértékek fontosságának értékei nemek szerint (2014-2015)*

	Férfi (N=182)		Nő (N=173)		t-próba
	átlag	szórás	átlag	szórás	
másokon segíthet	4,00	1,046	4,34	0,830	***
hasznára lehet az embereknek	4,18	0,935	4,38	0,765	*
egy csapat tagja lehet	3,77	1,122	4,07	0,968	**
sok pénzt lehet keresni	4,19	0,815	4,02	0,856	*

t-próbával ellenőrizve: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

A külföldi elhelyezkedés szándéka szerint vizsgálva is találtunk eltéréseket a munkaértékekre nézve, e szerint az anyagi értékek és a függetlenség fontosabbak azoknak a hallgatónak, akik tervezik, hogy külföldön helyezkedjenek el, számukra ezek teljesülése vonzó lehet a külföldön történő elhelyezkedésben.

35. táblázat. *A munkaértékek fontossága külföldi elhelyezkedés szándéka szerint (2014-2015)*

	Tervezi, hogy külföldön helyezkedjen el (N=176)		Nem tervezi, hogy külföldön helyezkedjen el (N=76)		t-próba
	átlag	szórás	átlag	szórás	
sok pénzt lehet keresni	4,23	0,845	3,75	0,850	***
saját elképzelése szerint végezheti munkáját	4,47	0,685	4,12	1,045	**

t-próbával ellenőrizve: ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

A *munkaérték változókat faktoranalízissel* is vizsgáltuk az adatstruktúra feltárása érdekében. A Kaiser - Meyer – Olkin mutató közepes (0,667), tehát az adatok alkalmasak a faktoranalízisre. A faktorok számának meghatározására a Kaiser kritériumot, a legközelebbi szomszéd - módszerét és a könyökszabályt alkalmaztuk, majd a munkaérték változókat három faktorba rendeztük. Törekedtünk arra, hogy a faktornév az összes változó tartalmát és jelentését tükrözze, ugyanakkor, hogy az elnevezésben nagyobb hangsúlyt kapjanak azok a változók, amelyeknek a faktorsúlya magasabb.

Az első faktor az *individuális/önmegvalósító* nevet kapta amely tartalmazza a saját elképzelése szerint végezheti a munkáját, a folyamatosan fejlődhet, képezheti magát, a sokat gondolkodhat, használhatja az eszét, valamint a jó a munkahelyi légkör változókat. A második faktorba került a hasznára lehet az embereknek, a másokon segíthet és az egy csapat tagja lehet, ezért ez a faktor a *közösségi/altruista* nevet kapta. A harmadik faktor pedig a benne szereplő kijelentések alapján a *saját élet és környezet feletti kontroll* nevet kapta, ebbe tartoznak: a

vezethet, irányíthat, a sok pénzt lehet keresni, valamint a nem fenyegeti a munkanélküliség változók.

Elemzések során azt találtuk, hogy a szülők iskolai végzettsége nincs hatással erre a három faktorra. A biológiai nem hatással van a közösségi/altruista faktorra, mégpedig úgy, hogy ez a faktor a fiúk esetében kevésbé jelentős (-0,13), mint a lányoknál (0,13). Szakterületek szerinti elemzésnél pedig kiderült, hogy az individuális/önmegvalósító faktor az agrár szakterületen a legkevésbé fontos (-0,24), a gazdasági szakterületen nem fontos (-0,01), a műszaki szakterületen valamivel fontosabb (0,05) és a human szakterületen a legfontosabb (0,12).

A pályaválasztást meghatározó tényezőkkel való összefüggések elemzésekor kiderült, hogy a közösségi/altruista faktor pozitív összefüggést mutat, a magyarul tanulhat tényezővel ($r = 0,207^{**}$), vagyis azoknak a hallgatóknak a válaszaiban hangsúlyosabb ez a faktor, akik a szak- és intézményválasztásban a magyar tannyelv szerepét hangsúlyozzák. Hasonló pozitív összefüggést találtunk az individuális/önmegvalósító faktor és a saját érdeklődés tényező ($r = 0,296^{**}$), valamint az individuális/önmegvalósító faktor és a saját képességek tényező ($r = 0,383^{**}$) között, ami azt jelzi, hogy azoknál a hallgatóknál hangsúlyosabb ez, akik a szak- és intézményválasztásban az érdeklődést és a képességeket jobban hangsúlyozták.

Munkaérdeklődés vonatkozásában a vizsgálati személyeknek érdeklődési területekről kellett eldönteniük, hogy az adott terület jellemző, vagy nem jellemző rájuk. Harmadik válaszlehetőségként választható volt az, hogy nem tudják eldönteni (4. Melléklet, 22. kérdés).

A vizsgált elsőévesek választásai a munka-érdeklődés területén összességében azt mutatják, hogy érdeklődésük szerteágazó, kevés területet utasítanak el, ugyanakkor nem sokan bizonytalankodnak ebben (a nem tudja válaszok ritkán fordulnak elő). Az *emberekkel, emberek között végzett munka* iránt érdeklődnek a legtöbben, valamint az irányítás és szervezés iránt (ld. 36. táblázat). Az üzleti kapcsolatok iránti érdeklődés a legkevésbé jellemző (ellentétben az előző részkutatás eredményeivel).

Az érdeklődési területek közötti összefüggést a korrelációs értékek megállapításával végeztük. A tárgyak megmunkálása előállítás érdeklődési terület és a gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése között közepesen erős a korrelációs érték ($r = 0.411^{**}$), az irányítás szervezés és az üzleti kapcsolatok között pedig gyenge összefüggés ($r = 0.300^{**}$) van. Az általánunk vizsgált többi érdeklődési terület között nem találtunk összefüggést.

36. táblázat. *A vizsgálatban résztvevő hallgatók érdeklődése (2014-2015-ös tanév)*

<i>Érdeklí a....?</i>	Igen (%)	Nem (%)	Nem tudja (%)	Nem válaszolt (%)
Dolgokkal vagy szerszámokkal végzett munka	59,5	33,1	4,8	2,5
Üzleti kapcsolatok	41,2	45,9	9,9	2,9
Előírt, szervezett, meghatározott sorrendet követő (gyakorlatorientált) munka	65,7	17,7	13,7	2,9
A társadalmi körülmények javítása érdekében végzett munka	60,8	21	14,4	3,7
Irányítás és szervezés	69,4	20,2	7,8	2,6
Emberekkel, emberek között végzett munka	80,6	14,8	1,7	2,9
Tudományos munka	54,1	32,4	10	3,6
Absztrakt és alkotómunka	43	39,2	14,9	2,9
Gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése	53,2	33,8	10	2,9
Tárgyak megmunkálása előállítás (gyakorlatorientált munka, látható eredménnyel)	39,8	41,6	15	3,5

A munka-érdeklődés alakulását szakterületenként érdemes vizsgálni (hiszen az érdeklődésüket tartják a leginkább meghatározónak a szakok választásakor). Az alábbiakban bemutatjuk azokat az érdeklődési területeket, ahol szakterületek szerint vizsgálva szignifikáns különbségeket találtunk. Az értékek táblázatba foglalva követhetők a 11. függelékben. A *dolgokkal vagy szerszámokkal végzett munka* ($\text{Chi}^2 = 57,173$; $p = 0,000$), valamint a *gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése* ($\text{Chi}^2 = 69,831$; $p = 0,000$) inkább érdekli a műszaki és agrár képzések hallgatóit, a humán képzéseken tanulók közül pedig kevesen érdeklődnek ez a terület iránt.

A társadalmi körülmények javítása érdekében végzett munka, valamint *az emberekkel, emberek között végzett munka* iránt minden szakterületen érdeklődnek, de leginkább a humán szakok hallgatói, míg legkevésbé a gazdasági képzések hallgatói. Az ilyen típusú eltérések az értékválasztásban szakterületek szerint jelzik, hogy kialakulóban van az az érdeklődési struktúra, amely többé-kevésbé megfelel majd valamilyen munkakör vagy szakma jellemző struktúrájának.

A tudományos munka iránt a leginkább a műszaki és az agrár képzéseken érdeklődnek, legkevésbé a humán képzéseken, valamint sokan bizonytalanok a tudományos munkát illetően a gazdasági területeken tanuló hallgatók közül ($\text{Chi}^2 = 61,259$; $p = 0,000$).

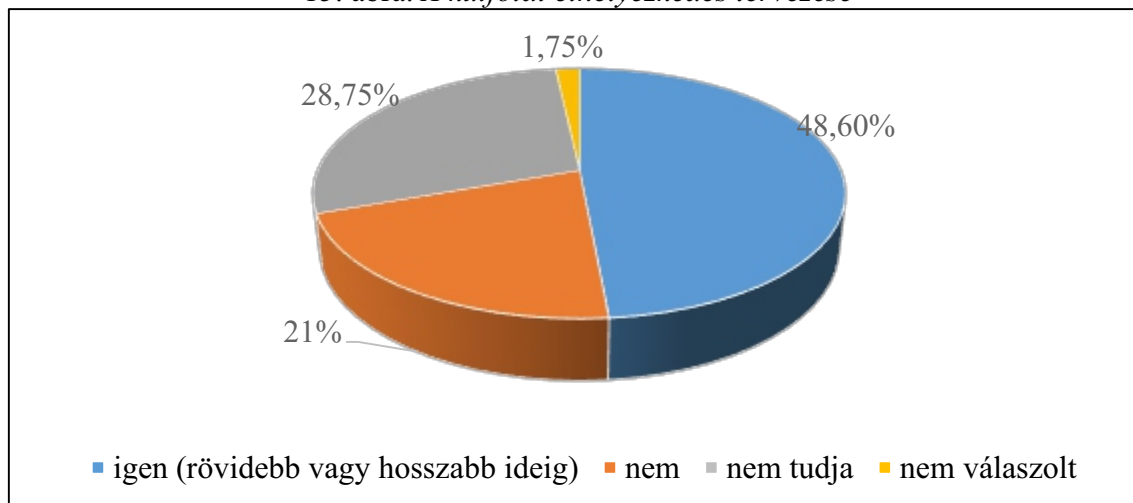
Az üzleti kapcsolatok, mint munkaérdeklődés leginkább a gazdasági jellegű képzéseket választó hallgatókra jellemzőek, legkevésbé pedig a humán és a műszaki képzések hallgatóira ($\text{Chi}^2 = 20,100$; $p = 0,01$).

A jövőre vonatkozó szakmai tervek, elképzelések vonatkozásában az alapképzés első szakaszában lévő hallgatók 46,7%-a úgy ítéli meg, hogy ezzel a 3 éves felsőfokú végzettséggel dolgozni szeretne. 14,6% válaszolta azt, hogy még nem tudja, hogy három év múlva dolgozna vagy továbbtanulna. A hallgatók 38,4%-a tervezi a továbbtanulást (pl. mesteri, doktori) az alapképzés befejezése után. Jelenlegi szakjához kapcsolódóan tervezi a továbbtanulást 35,4%, 3% pedig más szakon tanulna. A továbbtanulásra vonatkozó kérdésre 1,2% nem válaszolt.

Vizsgáltuk a külföldön való elhelyezkedés szándékát. Azt találtuk, hogy a hallgatóknak majdnem fele tervezi, hogy hosszabb vagy rövidebb ideig (24,3% + 24,3%) külföldön vállal munkát, 28,7% még nem tudja a választ erre a kérdésre, 21% nem szeretne külföldön elhelyezkedni, valamint nem válaszolt erre a kérdésre 1,7%.

Jelentős azoknak a hallgatóknak a száma, akik szeretnék külföldön dolgozni. Vajon mi motiválja ebben a hallgatókat? Az alábbi táblázat összefoglalja annak a 176 személynek a válaszait, akik szeretnék külföldön munkát vállalni és válaszoltak erre a kérdésre.

15. ábra. A külföldi elhelyezkedés tervezése



A megkérdezettek főleg a nyelvtanulás, a szakmai tudás bővítése és a biztos megélhetés okán készülnek a külföldi munkavállalásra. Azok a hallgatók, akik ennél a kérdésnél az egyéb válaszlehetőséget választották kiemelték pl. a pénzt, a tőke megszerzését cégalapításhoz, vagy az elégedetlenségüket az országgal kapcsolatosan.

37. táblázat. *A külföldi munkát tervező hallgatók indokai*

Motiválja a hallgatókat a külföldi munkavállalásra?	Igen	Nem jelölte
- nyelvtanulás	64,6%	35,4%
- karrierépítés	56%	44%
- párválasztás	1,7%	98,3%
- szakmai tudás bővítése	60%	40%
- kalandvágy	45,1%	54,9%
- az erkölcsi megbecsültség hiánya itthon	5,7%	94,3%
- biztos megélhetés	59,4%	40,6%
- egyéb	5,8%	94,2%

Már láttuk a munkaértékek elemzésénél is, hogy azok számára, akik külföldön szeretnének elhelyezkedni szignifikánsan fontosabbak az anyagi értékek, mint azok számára, akik nem tervezik a külföldi munkavállalást, az indokok közül a biztos megélhetés van ezzel összhangban.

Arra a kérdésünkre, hogy az elsőévesek hosszú távon a jelenlegi szakjuk szerinti végzettségének megfelelően kívánnak-e elhelyezkedni három válaszlehetőség volt: igen, nem és nem tudja. A megkérdezettek *79,6%-a úgy gondolja, hogy hosszú távon jelenlegi szakjának megfelelő munkakörben szeretne elhelyezkedni*, 3,9% nem az aktuális szaknak megfelelő munkakörre vágyik. A bizonytalanok aránya 16,3% (nem tudja). A szakot elsőnek választók között kevesebben bizonytalanok abban, hogy később a szaknak megfelelően kívánnak-e elhelyezkedni, azonban ez a különbség a két csoport között nem szignifikáns.

Az alábbiakban az *intrinzik és extrinzik célokra*, azok összefüggéseire vonatkozó eredményeket mutatjuk be (azoknak a *céltípusoknak* és skáláknak az esetében, amelyeket a Rövidített Aspirációs Index segítségével vizsgáltunk). A hallgatók jelenleg vizsgált csoportja a lehetséges életcélok közül a fejlődés, a kapcsolatok és az egészség céltípusoknak tulajdonít a legnagyobb fontosságot, az intrinzik aspirációkat részesíti előnyben.

38. táblázat. *Az életcélok fontosságának értékei (2014-2015-ös tanév)*

	Hír-név	Gazdag-ság	Megjele-nés	Fejlő-dés	Kapcsolat-ok	Társada-lom	Egész-ség	Extr.	Intr.
Átlag	2,88	3,63	3,30	4,34	4,24	3,96	4,29	3,27	4,18
Szórás	0,952	0,814	0,957	0,638	0,787	0,876	0,728	0,749	0,603

AM = 0,908

A táblázatban látható átlagértékek közel állnak az előző részkutatásban kapott értékekhez (a sorrend változott, az előző részkutatásban az egészség volt az első, itt a fejlődés, de ugyanazok a vezető céltípusok), valamint ebben az esetben az AM nagyobb, pozitívabb értéket mutat.

Az extrinzik és intrinzik alskála közötti kapcsolat csekély, az intrinzik alskálának az egészségcélok fontosságával való kapcsolata pedig jelentősnek bizonyult.

39. táblázat. *Az extrinzik (E) és intrinzik (I) alskála, valamint az Aspirációs Mutató (AM) korrelációi (**p<0,01)*

	Egészség	Extrinzik	Intrinzik
Egészség	-		
Extrinzik	0,372**	-	
Intrinzik	0,411**	0,341**	-
AM	0,039	-0,692**	0,442**

A nemek szerinti összehasonlítás eredményei az alábbi táblázatban követhetők. A nők jelöltek meg átlagosan magasabb értékeket az intrinzik célok mindegyikénél (fejlődés, kapcsolatok és társadalom céltípusok esetében), míg a férfiak az extrinzik célok közül a gazdagság esetében, és az AM érték is magasabb a nőknél (p<0,001).

40. táblázat. *A célok fontosságának értékei nemek szerint (2014-2015-ös tanév)*

	Férfi (N=181)		Nő (N=171)		t-próba
	átlag	szórás	átlag	Szórás	
Hírnév	2,90	1,040	2,86	0,843	n.sz.
Gazdagság	3,72	0,815	3,53	0,809	*
Jó megjelenés	3,30	0,971	3,29	0,948	n.sz.
Fejlődés	4,27	0,682	4,41	0,582	*
Kapcsolatok	4,13	0,836	4,36	0,719	**
Társadalom	3,84	0,938	4,06	0,793	**
Egészség	4,30	0,749	4,28	0,709	n.sz.
<i>Extrinzik</i>	<i>3,31</i>	<i>0,788</i>	<i>3,23</i>	<i>0,711</i>	<i>n.sz.</i>
<i>Intrinzik</i>	<i>4,08</i>	<i>0,636</i>	4,28	<i>0,550</i>	**
AM	0,774	0,757	1,050	0,798	***

t-próbával ellenőrizve: *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001, n.sz. nem szignifikáns, p>0,05

A szakterületek (1 – humán, 2 – agrár, 3 – műszaki, 4 – gazdasági) közötti összehasonlítást varianciaanalízissel végeztük. Az egyes életcélok közötti heterogenitást, illetve homogenitást a Levene-teszt segítségével állapítottuk meg. Annak megfelelően, hogy a szórás egyezés feltétele teljesül-e vagy sem, szem előtt tartva a próbák megbízhatóságát és szigorúságát is, a statisztikai feldolgozás során az egyenlő varianciák esetén az LSD, a különböző

varianciák esetén a Tamhane tesztet használtuk. A homogenitás vizsgálat és a tesztek eredményeit az 41. táblázat tartalmazza.

41. táblázat. *A célok elemzése a négy szakterület szerint (2014-2015-ös tanév)*

Életcélok	Homogenitás vizsgálat eredménye	F próba eredménye	Szignifikáns eltérések szakterületek között
Hírnév	homogén	n.sz.	n.sz.
Gazdagság	homogén	n.sz.	n.sz.
Jó megjelenés	heterogén	n.sz.	n.sz.
Fejlődés	homogén	n.sz.	n.sz.
Kapcsolatok	homogén	n.sz.	n.sz.
Társadalom	homogén	***	1-3*; 1-4*;2-3*
Egészség	homogén	***	1-2*;1-3*;1-4*
<i>Extrinzik</i>	<i>heterogén</i>	<i>n.sz.</i>	<i>n.sz.</i>
<i>Intrinzik</i>	<i>homogén</i>	***	1-3*;2-3*
AM	homogén	n.sz.	n.sz.

Egyszempontos varianciaanalízissel ellenőrizve: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, n.sz. nem szignifikáns, $p > 0,05$.

A varianciaanalízis során az életcélok közül ebben a vizsgálatban szignifikáns eredményt kaptunk humán és műszaki (1-3) szakterületek között a társadalom és az egészség céltípusok esetében a humán szakterület javára (az előző vizsgálatban a gazdaság, a fejlődés és a kapcsolatok esetében volt szignifikáns eredmény). Szintén szignifikáns eredményt kaptunk a humán és agrár (1-2) szakterületek között az egészség céltípusnál, humán és gazdasági (1-4) szakterületek között a társadalom és egészség céltípusoknál, valamint az intrinzik skála esetében az agrár és műszaki (2-3) szakterületek között.

Látva az egybehangzó eredményeket megvizsgáltuk *az életcélokra vonatkozó relatív sorrendet* a két egyetemista populáció eredményadatai alapján.

A 14 tételes Rövidített Aspirációs Index által felmért életcélok mindegyikére elvégeztük a következő számítást: az életcélok fontosságának egyéni átlagát minden egyes személy esetében kiszámítottuk, majd az egyes életcélok egyedi fontosságából kivontuk ezt az értéket és így valamennyi egyedi életcél esetében megkaptunk egy ún. ipszatív értéket, ami az adott cél fontossági értéke, annak relatív fontosságát mutatja az adott személy céljai között (minél magasabb ez az érték, a személy számára annál fontosabb az a cél a többihez képest). Ezekkel az értékekkel a továbbiakban átlagértékeket számítottunk a mindkét teljes hallgatói mintára. Az átlagértékek relatív sorrendje megmutatja, hogy a két mintában az egyes életcélok milyen rangsorba állíthatóak.

42. táblázat. *Az egyes életcélok relatív fontosságának sorrendje a hallgatók mintáin*

Életcélok	Céltípus	2013/2014-es tanév		2014/2015-ös tanév	
		átlag	rangsor	átlag	rangsor
Ismerjem és elfogadjam valódi önmagam	Intrinzik	0,49	4	0,54	1
Fejlődjek, és új dolgokat tanuljak	Intrinzik	0,33	6	0,52	2
Fizikailag egészséges életstílust folytassak	Egészség	0,52	3	0,52	3
Érezzem, hogy vannak emberek, akik szeretnek, és viszontszeretem őket	Intrinzik	0,59	1	0,51	4
Elkerüljenek a betegségek.	Egészség	0,57	2	0,45	5
Mély, tartós kapcsolataim legyenek.	Intrinzik	0,45	5	0,36	6
Pénzügyeim sikeresek legyenek.	Extrinzik	0,12	7	0,23	7
Segítsek másoknak jobbra tenni az életüket.	Intrinzik	-0,03	9	0,19	8
Munkámmal is hozzájáruljak, hogy a világ jobb legyen.	Intrinzik	0	8	0,11	9
Mindig úgy néztek ki, ahogyan elképzeltem.	Extrinzik	-0,14	10	-0,33	10
Gazdag legyek.	Extrinzik	-0,53	12	-0,58	11
Sok ember tiszteljen-csodáljon.	Extrinzik	-0,55	13	-0,59	12
Vonzó megjelenésű embernek tartsanak.	Extrinzik	-0,46	11	-0,68	13
Híres legyek.	Extrinzik	-1,37	14	-1,26	14

A fenti táblázatban látható, hogy *a célok rangsora stabilitást mutat* a két egyetemista populációban, a két adatfelvételi időpontban kapott eredmények között nagyfokú hasonlóság van: *az intrinzik célok és az egészséggel kapcsolatos célok a legfontosabbak*, a pénzügyek sikeressége jelenik meg először az extrinzik célok közül, ez mindkét mintában a hetedik helyre kerül. Az életcélok így kimutatott strukturája tartós jellemzője a hallgatóknak.

Az életcélokra vonatkozó kutatások bizonyítják, hogy az intrinzik célok preferenciája együtt jár az egészség és a jóllét szubjektív tapasztalatával, valamint olyan magatartásmintázatokkal, viselkedésekkel és döntésekkel, amelyek nem csak az egyén, hanem az emberi közösségek működése szempontjából is kedvezőek, valamint amelyek az emberi kapcsolatok fenntartását szolgálják (Martos 2013).

A felsőoktatási kutatás második szakaszában a vizsgálati személyek nyelvi környezete dominánsan magyar, a román nyelv ugyan eltérő mértékben jelen van a hallgatók életében, de senki sem él domináns román nyelvű környezetben. A hallgatók a tömb magyarságból (legtöbbször Maros és Hargita megyéből) származnak, középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei.

97,2% a családjában magyarul beszél és 1,4%-a beszél otthon két nyelven. A barátok között gyakrabban találunk román anyanyelvű, vagy akár a külföldi személyeket, mint a családokban. Barátaival két nyelven beszél 27,6%, több nyelven 4,7%-a, románul 1,1%.

A *pályaválasztási döntésben a legfontosabb tényezők* az érdeklődés, az anyanyelv (magyarul tanulhatnak), és a képességek. Közepesen erős összefüggés van a saját érdeklődés és a képességek tényezők között. Műszaki szakterületen a képességeknél fontosabbnak bizonyult a szak, szakma presztízse. Legkevésbé fontos az, hogy máshová nem jutottak be, valamint a tanárok javaslata. A pályaválasztást befolyásoló tényezők korrelációs értékei nem erősek, ezeknek a tényezőknek az együtt-járása további vizsgálatokat igényel. Fontos részeredmény, hogy a hallgatók majdnem fele nem ismeri a sikeres szakmagyakorláshoz szükséges képességeket, készségeket annak a szakmának az esetében, ahol saját véleménye szerint szívesen dolgozna.

Az érdeklődés és a képességek fontos tényezői a pályaválasztási döntésnek, ugyanakkor a válaszok rávilágítanak a képességek ismeretének hiányosságaira – megerősítik a pályorientációs jellegű támogatás fontosságát a hallgatók szakmai fejlődési feladatainak teljesítésében.

Az *anyanyelvű oktatás* szükségességét az alábbi érvtípusokkal támasztják alá: a jobb, alaposabb és hatékonyabb tudás megszerzése, valamint az anyanyelv és nemzeti identitás megőrzése. Tíz olyan lehetséges érv közül, ami az intézmény választását támasztotta alá, az anyanyelvi szakképzés lehetőségét választották a legtöbben (43,6%).

Az *anyanyelv (mint tanulási nyelv)* fontosságának megítélésében szignifikáns eltérés van a baráti körben beszélt nyelv szerint. Ha a hallgatók baráti körükben két nyelven (románul is) beszélnek, akkor nem hangsúlyozzák annyira az anyanyelv fontosságát a szak- és intézményválasztáskor meghozott döntésben.

A szakok választásáról kiderült, hogy 86,9% elsőnek jelölte a szakot, ahol tanul, és mindössze 13,1% azok aránya, akik elsősorban más szakra vagy más egyetemre szeretettek volna bejutni. Hat olyan alapképzés van, ahol mindenki elsőnek jelölte a szakot, de vannak olyan szakok is, ahol több mint 30% azoknak a hallgatóknak az aránya, akiknek az volt a második opció. *Elégedett a képzéssel* a minta 85,4%-a, azok aránya, akik nem tartják megfelelőnek kicsi, és 11,6% bizonytalan ebben a kérdésben. 79,6% úgy gondolja, hogy hosszú távon jelenlegi szakjának megfelelő munkakörben szeretne elhelyezkedni (3,9% nem az aktuális szaknak megfelelő munkakörre vágyik, a bizonytalanok aránya 16,3%). A szakot elsőnek választók között

kevesebben bizonytalanok ebben a kérdésben, de a különbség a két csoport között nem szignifikáns.

A három legfontosabb *munkaérték*: a jó a munkahelyi légkör, az, ha nem fenyegeti a munkanélküliség, valamint az, ha folyamatosan fejlődhet, képezheti magát, de a válaszok nem elég differenciáltak. Az *emberekkel, emberek között végzett munka iránt érdeklődnek* a legtöbben, valamint az irányítás és szervezés iránt. Az üzleti kapcsolatok iránti érdeklődés jelenleg a legkevésbé jellemző a populációra. A munkaérték változók három faktorba rendezhetők (individuális/önmegvalósító, közösségi/altruista, valamint a saját élet és környezet feletti kontroll csoportok), amelyek közül a közösségi/altruista munkaértékek a fiúk esetében kevésbé jelentősek a lányokhoz képest, az individuális/önmegvalósító faktor pedig az agrár szakterülettől, a gazdasági és műszaki szakterületeken át a human fele haladva egyre fontosabb. Az értékválasztásokat szakterületek szerint vizsgálva láttuk, hogy kialakulóban van az érdeklődési struktúra, amely többé-kevésbé megfelel majd valamilyen munkakör vagy szakma jellemző struktúrájának.

A *szakmai tervek, célok és aspirációk* témakörben láttuk, hogy a hallgatók 38,4%-a szeretne még tanulni az alapképzés befejezése után, 46,7%-a dolgozni szeretne és 14,6% nem tudja, hogy három év múlva dolgozna vagy továbbtanulna. 48,6% azt tervezi, hogy hosszabb vagy rövidebb ideig külföldön vállal munkát, ezt a nyelvtanulást, a szakmai tudás bővítését és a biztos megélhetés miatt látják indokoltnak a legtöbben. Ugyanakkor az anyagi értékek és a függetlenség fontosabbak számukra, mint azoknak, akik nem szeretnék külföldön dolgozni.

A lehetséges életcélok közül a fejlődés, a kapcsolatok és az egészség céltípusok bizonyultak a legfontosabbnak ebben a populációban. A nők jelölték meg átlagosan magasabb értékeket az intrinzik célok mindegyikénél (fejlődés, kapcsolatok és társadalom céltípusok esetében), míg a férfiak az extrinzik célok közül a gazdagság esetében, és az AM érték is magasabb a nőknél. Eltérések a céltípusok fontosságának megítélésében szakterületek szerint is kimutathatók, de egyértelmű mintázatok ilyen szempontok alapján nem írhatók le.

VI.3. A felsőoktatási kutatás összegzése

A felsőoktatási kutatás mindkét szakaszában a vizsgálat alanyai a Sapientia EMTE elsőéves hallgatói voltak. Főleg középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei, akik dominánsan magyar nyelvi környezetben élnek. A román nyelv eltérő mértékben jelenik meg

a hallgatók életében, családjukban kevesen beszélnek románul vagy két nyelven, a baráti körben pedig ez a típusú nyelvhasználat a hallgatók egyharmadára jellemző (a felsőoktatási kutatás első szakaszban 32,5%, második szakaszában pedig 33,4% beszél barátaival két nyelven).

A szak- és intézményválasztásban az egyetemisták szerint a saját érdeklődés volt a döntő, ez a tényező stabilnak mutatkozik a rangsor elején. A második leghangsúlyosabb a választásban, a vizsgált tényezők közül az volt, hogy magyarul tanulhatnak. A tannyelv fontosságának megítélésében szignifikáns eltérés van a nyelvhasználati szokások szerint.

Helyüket változtató tényezőknek bizonyultak a preferenciasorban *a saját képességek, és a szakma presztízse* - a műszaki szakterületek kivételével a legtöbb szakon a saját képességek kerültek a tényezők rangsorában a harmadik helyre. Ugyanakkor a saját érdeklődés fontossága közepesen erős korrelációs kapcsolatot mutat a saját képességek kapcsolatával. Szintén helyüket változtató tényezőknek bizonyultak *az intézmény hírneve, a barátok és a szülők javaslata*. A rangsor végén találjuk stabilan a *máshová nem jutottak be*, valamint a *tanárok javaslata* tényezőket.

A pályaválasztást befolyásoló tényezők rangsora a Sapientia Egyetem hallgatói körében mutat egyfajta stabilitást a kutatás első, közoktatási szakaszában kapott rangsorhoz képest, de a közoktatásban és az egyetemi oktatásban egyaránt mérlegelt kilenc tényező relatív sorrendje alapján látható, hogy a hallgatók fontosabbnak vélték az anyanyelven való tanulás lehetőségét, a szakma presztízst, az intézmény hírnevét és a barátok javaslatát, mint a tanulók.

A felsőoktatási kutatás második szakaszában a képességek vonatkozásában az derült ki, hogy a hallgatók majdnem fele nem ismeri a sikeres szakmagyakorláshoz szükséges képességeket, készségeket annak a szakmának az esetében, ahol saját véleménye szerint szívesen dolgozna. Az első szakaszban végzett pályaeérettségi vizsgálat pedig arra világított rá, hogy az egyetemisták a függetlenség (az egyéni elképzelések kidolgozottsága és a személyes felelősségvállalás) faktorban érték el a legmagasabb pontszámokat, míg az adekvát koncepció, az involváltság, valamint a munkával szembeni beállítódás faktorok esetében a megkérdezettek 20% körüli aránya nagyon alacsony és átlag alatti pályaeérettséget mutat. Ezek az eredmények hiányosságokra utalnak a pályaismeretben, illetve a pályaeérettségben, amelyek feltárása további vizsgálatokat igényel.

A munka-értékek választásában és a munka-érdeklődésben főleg az életkori és élethelyzetbeli sajátosságok tükröződnek (a fejlődés fontossága, valamint az emberekkel, emberek között végzett munka iránti érdeklődés stabilan hangsúlyos az egyetemisták körében), de az értékválasztásokat szakterületek szerint vizsgálva kiderül, hogy kialakulóban van az érdeklődési struktúra, amely többé-kevésbé megfelel majd valamilyen munkakör vagy szakma jellemző struktúrájának.

Az értékválasztás és a legfontosabbnak bizonyuló szak- és intézményválasztást meghatározó tényezők között összefüggések vannak, a közösségi/altruista értékcsoporthoz pozitív korrelációs kapcsolatot mutat a tannyelv fontosságával, az individuális/önmegvalósító értékcsoporthoz pedig a saját érdeklődéssel és a saját képességekkel.

Az egyetemista populáció nagy arányban (az első szakaszban 77,4%, a második szakaszban 86,9%) első helyen jelölte, választotta a felsőoktatásba való jelentkezéskor azt a szakot, ahol tanul, azzal elégedett, és megfelelőnek tartja a képzést a maga számára. Szintén magas azok aránya (az első szakaszban 72,8%, a második szakaszban 79,6%), akik hosszú távon a képzettségüknek megfelelő munkakörben szeretnének elhelyezkedni.

A szakmai tervek és elképzelések azt mutatják, hogy a hallgatók körülbelül fele-fele arányban továbbtanulnának, illetve munkát vállalnának az alapképzés befejezése után (az első szakaszban 43,6% folytatná felsőfokú tanulmányait, 55,2% dolgozni szeretne, a második szakaszban 38,4% továbbtanulna, 46,7% dolgozni szeretne, 14,6% nem tudja). Sokan gondolkodnak a külföldi munkavállalás lehetőségén, a felsőoktatási kutatás második szakaszában azt találtuk, hogy 48,6% tervezi, hogy hosszabb vagy rövidebb ideig külföldön vállal munkát. Ezt a nyelvtanulást, a szakmai tudás bővítést és a biztos megélhetést miatt látják indokoltnak, illetve az anyagi értékek és a függetlenség fontosabb a külföldi munkavállalást tervezők számára azokhoz képest, akik nem szeretnének külföldön dolgozni.

Az életcélok rangsora stabilitást mutat az egyetemista populációban, a kutatás mindkét szakaszában az intrinzik célokat, és az egészséggel kapcsolatos célokat részesítik előnyben a hallgatók. Leghangsúlyosabbnak a fejlődés, a kapcsolatok és az egészség céltípusok bizonyultak, ahol a nők jelöltek meg magasabb értékeket, valamint az aspirációs mutató értéke is magasabb a nők esetében. Az életcélok kimutatott struktúrája tartós jellemzője a hallgatóknak. Szakterületek szerinti bontásban a céltípusok fontosságának megítélésében kisebb eltérések kimutathatók, de nincs egyértelmű különbség a különböző szakterületeken tanuló hallgatók az aspirációs mintázatában.

VII. Az eredmények összegzése és a hipotézisek alátámasztása

A pályaválasztás és a pályaszocializáció felsőoktatási lehetőségeinek vizsgálata érdekében különböző életkori és élethelyzetbeli jellemzőkkel rendelkező csoportokban végeztünk vizsgálatokat. Az alapsokaságot érettségi előtt álló tanulók és elsőéves hallgatók adták, a közoktatási kutatás első szakaszában 743 tanuló, második szakaszában 1301 tanuló, a felsőoktatási kutatás első szakaszában 243 hallgató, második szakaszában pedig 362 hallgató vett részt a kutatásban.

Oktatási intézmények szerint a közoktatásban végzett kutatásaink első szakaszában 25 magyar tannyelvű vagy magyar tagozattal rendelkező középiskola vett részt, a közoktatási kutatás második szakaszához 42 szakközépiskola csatlakozott, magyar tannyelvű intézmények, valamint a vegyes intézmények magyar osztályai. A felsőoktatásban végzett kutatásaink a Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar 11 alapképzésén (humán, műszaki és agrár szakterületeken), majd az intézmény mindhárom helyszínén, 27 alapképzés hallgatói körében (humán, műszaki, agrár, és gazdasági szakterületeken) zajlottak.

Láttuk, hogy a vizsgált középiskolások igen jelentős arányban szeretnének továbbtanulni, az elméleti líceumokban érettségizők többsége a felsőoktatási intézmények fele irányulna, és szívesen tanulnának anyanyelven. Az érettségi előtti évben még sokan nem hozták meg a szak- és intézmény választására vonatkozó döntésüket, nem tudták, hogy melyik egyetemre szeretnének jelentkezni. Annak ellenére, hogy a tanulók úgy ítélték meg, hogy a pályaválasztással kapcsolatosan sok információhoz jutnak az internet, az iskola, a barátok és a család révén, a válaszokban mégis bizonytalanság tükröződött.

A szakközépiskolásoknak körülbelül az egynegyede fontolgatta a továbbtanulás lehetőségét, többségük pedig azt tervezte, hogy a középfokú szakképzés megszerzése után dolgozni fog. A magyar tannyelvű szakközépiskolák végzős tanulói nagy arányban nyilatkoztak úgy, hogy választották azt a szakképzést, ahol tanulmányaikat folytatják, de mégis a tanulóknak csak a fele értékelte úgy jelenlegi képzését, hogy az lehetővé fogja tenni számára annak a szakmának a gyakorlását, amit a legszívesebben végezne.

Első hipotézisünkben feltételeztük, *hogy az anyanyelven tanulás jogához a tanulók régiótól függetlenül ragaszkodnak, a tényleges tannyelv-választást viszont alakítják a régiótól függő nyelvhasználati szokások.* Feltételezésünk beigazolódtott, ezt az alábbi eredményekkel

támasztjuk alá. A tanulási nyelv szempontjából a közoktatási kutatás mindkét szakaszában egybehangzóan kiderült, hogy azok a tanulók, akik jelentkeznének felsőfokú képzésbe, többségükben anyanyelven szeretnének tanulni. A tannyelv-választásban azonban szignifikáns eltérés volt a régiók között, és a családban és a baráti körben beszélt nyelv szerint. Azok a tanulók, akik szórványban vagy az átmeneti régióban élnek, illetve baráti körükben, családjukban vagy a szomszédokkal való kommunikációban gyakrabban használják a román nyelvet, kevésbé tartották fontosnak azt, hogy anyanyelven tanuljanak. A tömbben élő tanulók, akik családjukban vagy a barátaikkal és a szomszédokkal való érintkezésben magyarul beszélnek, nagyon fontosnak tartják az anyanyelven tanulást.

Az anyanyelv fontosságát a tanulásban az is alátámasztotta, hogy a szakközépiskolás tanulók többsége úgy nyilatkozott, hogy ha az általa választott szakon nincs anyanyelvű képzés, akkor inkább más szakot választ annak érdekében, hogy anyanyelvén tanulhasson. A szaktantárgyakra vonatkozóan a szakközépiskolás tanulók döntő többsége azt a megoldást tartaná hasznosnak, célravezetőnek, ha azokat anyanyelven tanulják, úgy, hogy az iskola biztosítja a román szakkifejezések elsajátításának lehetőségét is.

A hallgatóknál az anyanyelv jelentős szerepet játszott abban a döntésben, amikor szakot és intézményt választottak. A tannyelv fontosságának megítélésében viszont szignifikáns eltérést találtunk a baráti körben beszélt nyelv szerint. A baráti körben jellemző nyelvhasználat és az anyanyelv fontossága közötti összefüggést bizonyítja az, hogy azok a hallgatók, akik csak magyarul beszélnek a baráti körben nagyon fontosnak tartják az anyanyelven való továbbtanulást, míg azok, akik barátaikkal két nyelven beszélnek (magyar és román) közepesen tartják azt fontosnak. A hallgatók leginkább a jobb, alaposabb tudás megszerzésével, valamint az anyanyelv és nemzeti identitás megőrzésével érveltek az anyanyelvű oktatás mellett.

Mind a tanulók, mind pedig a hallgatók szeretnének anyanyelven tanulni, és mindkét csoportban a tannyelv-választást alakítják a nyelvhasználati szokások.

Második hipotézisünkben feltételeztük, hogy *a szak- és intézményválasztást meghatározó tényezők rangsorában a klasszikus pályaválasztási elméletekben leírt preferenciasorhoz képest a kisebbségi létben élők preferenciái eltérést mutatnak.*

Eredményeink alapján kiderült, hogy a szak- és intézményválasztást meghatározó tényezők rangsorában vannak állandónak, stabilnak mutatózó és változó tényezők. Stabilnak mutatózó tényező a rangsor elején a saját érdeklődés, ez a döntő tényező a szak- és intézményválasztásban, mind a középiskolások, mind a hallgatók körében. A klasszikus

pályaválasztási elméletekből ismert preferencia sor pedig kiegészült, mivel a tanulóknál a harmadik, hallgatóknál pedig a második helyre belépett az anyanyelv. Helyüket változtató tényezőknek bizonyultak a képességek, a szak- és a szakma presztízse, az intézmény hírneve, a barátok javaslata, valamint a szülők javaslata is. A tanárok véleménye, valamint az intézmény közelsége és a máshová nem jutottak be tényezők a rangsor végén találhatóak. Ezek az eredmények alátámasztják a második hipotézisünket.

A harmadik előfeltevélelést, mely szerint *kétnyelvű oktatási rendszerben pályaválasztást befolyásoló tényezővé válik a tannyelv választása* szintén igazolják azok az eredmények, melyek az anyanyelv fontosságát, annak rangsorbeli helyét mutatták a pályaválasztási tényezők preferencia sorában. Első alkalommal mutattuk ki egy többszakaszos kutatásban, nagy mintán, mind a tanulók, mind pedig a hallgatók körében a tannyelv jelentős szerepét a továbbtanulásban, a pályaválasztásban.

A második és harmadik előfeltevéseinket alátámasztó eredményeket részletesebben is összegezzük az alábbiakban. A közoktatási kutatás első szakaszában azt találtuk, hogy az érdeklődés mellett a diploma megszerzését követő pénzkereseti lehetőséget, valamint a felsőoktatási intézmény, a szak és a szakma presztízst hangsúlyozták a tanulók, mint olyan tényezőket, amelyek fontosak a döntésükben, ugyanakkor azok többsége, akik továbbtanulnának anyanyelven szeretnék folytatni tanulmányaikat. A tanárok véleményét és a barátok véleményét, mint befolyásoló tényezőket kevésbé értékelték fontosnak a tanulók. A közoktatási kutatás második szakaszának résztvevői az érdeklődés mellett a képességeket és az anyanyelven való tanulás lehetőségét tartották a legfontosabb tényezőknek. Az érdeklődés és a képességek fontossága esetükben közepes korrelációs értéket mutatott. Az érdeklődés, mint meghatározó pályaválasztási tényező még inkább hangsúlyos volt a lányok, a továbbtanulni szándékozó tanulók, valamint azok számára, akik inkább a választott szak mellett maradnak, ha nincs az általuk választott szakon anyanyelvű képzés, illetve azoknál a tanulóknál is, akik ragaszkodnak ahhoz, hogy a szakképesítésüknek megfelelő munkakörben helyezkedjenek el. A tanárok javaslatát, az intézmény hírnevét és a barátok javaslatát nem tartották fontosak a tanulók a pályaválasztási döntésben. A közepesen fontosnak értékelt presztízsz tényező esetében, annak a fontosságának a megítélésében is jelentős eltéréseket találtunk az egyes szakközépiskolás tanulói csoportok között. Ezek alapján a szakma presztízse, mint pályaválasztást befolyásoló tényező, szignifikánsan fontosabb volt azok számára, akik a továbbtanulás mellett döntöttek, valamint, azok számára akik a szakképesítésnek megfelelő munkakörben kívánnak elhelyezkedni.

Lényegesebb volt a presztízs azok számára is, akik inkább román nyelvű képzésre jelentkeznek, ha a választott szakon nincs anyanyelvű képzés, valamint fontosabb volt a presztízs azok számára is, akik választották a szakképzést, szemben azokkal, akik csak oda kerültek, oda jutottak be.

A Sapientia EMTE hallgatói esetében, a felsőoktatási kutatás mindkét szakaszában az bizonyult a második leghangsúlyosabb tényezőnek, hogy magyarul tanulhatnak. Harmadik tényező a hallgatók többségénél a saját képességek, de műszaki szakterületen azt megelőzi a szakma presztízse. A saját érdeklődés és a saját képességek tényezők fontossága közepesen erős korrelációs kapcsolatot mutatott az egyetemista populációban. Helyüket változtató tényezőknek bizonyultak a rangsorokban az intézmény hírneve, a barátok és a szülők javaslata. A máshová nem jutott be, valamint a tanárok javaslata tényezőket pedig stabilan a rangsor végén találtuk a felsőoktatási kutatás mindkét szakaszában.

A pályaválasztásban fontos tényezők mind a közoktatási szakaszban, mind a felsőoktatási szakaszban besorolhatóak voltak három faktorba: a referens személyek, a személyiségmutatók valamint a makrokörnyezeti hatás faktorok. A tanulók esetében a nyelvválasztás, az anyanyelven való tanulás a szubjektív pályaválasztási tényezők csoportjába volt besorolható (személyiségmutatók faktor), a hallgatóknál pedig azt találtuk, hogy ez az objektív tényezők közé tartozik (makrokörnyezeti hatás faktor). A pályaválasztási tényezők faktorai összefüggést mutattak a szülők iskolai végzettségével, a nemmel, valamint hallgatók esetében a választott szakterülettel is.

Összefüggést találtunk a vizsgált pályaválasztási tényezők és a munka-értékek között, a kutatás felsőfokú szakaszának eredményeit elemezve láthattuk, hogy a munka-értékek közösségi/altruista faktora pozitívan összefügg a magyarul tanulhat tényezővel, vagyis azoknak a hallgatóknak a válaszaiban hangsúlyosabbak a közösségi/altruista értékek, akik a szak- és intézményválasztásban a magyar tannyelv szerepét hangsúlyozzák. Hasonló pozitív összefüggést találtunk az individuális/önmegvalósító értékek és a saját érdeklődés tényező, valamint a saját képességek tényező között, ami jelezte, hogy azoknál a hallgatóknál, akik a szak- és intézményválasztásban az érdeklődést és a képességeket jobban hangsúlyozták a pályaválasztási tényezők individuális/önmegvalósító faktora hangsúlyosabb.

A pályaszocializáció felsőoktatási lehetőségeinek szempontjából továbbá jelentős eredmény az, hogy az egyetemista populáció nagy arányban első helyen jelölte, választotta a felsőoktatásba való jelentkezéskor azt a szakot, ahol tanul, a hallgatók többsége elégedett volt és megfelelőnek tartotta a képzést a maga számára. Szintén magas azok aránya, akik hosszú távon a

képzettségüknek megfelelő munkakörben szeretnének elhelyezkedni. A szakmai tervekra és elképzelésekre vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók körülbelül fele-fele arányban továbbtanulnának, illetve munkát vállalnának az alapképzés befejezése után.

A munka-értékek választásában és a munka-érdeklődésben főleg az életkori és élethelyzetbeli sajátosságok tükröződtek. A fejlődés fontossága, valamint az emberekkel, emberek között végzett munka iránti érdeklődés stabilan hangsúlyos volt az egyetemisták körében. Az értékválasztásokat szakterületek szerint vizsgálva kiderült, hogy kialakulóban van az az érdeklődési struktúra, amely többé-kevésbé megfelel majd valamilyen munkakör vagy szakma jellemző struktúrájának.

Az életcélok rangsora is stabilitást mutat az egyetemista populációban, erre vonatkozóan a kutatás mindkét szakaszában azt találtuk, hogy az intrinzik célokat és az egészséggel kapcsolatos célokat részesítették előnyben a hallgatók. Leghangsúlyosabbnak a fejlődés, a kapcsolatok és az egészség céltípusok bizonyultak. Szakterületek szerinti bontásban a céltípusok fontosságának megítélésében kisebb eltérések kimutathatók voltak, de nem találtunk egyértelmű különbséget a különböző szakterületeken tanuló hallgatók aspirációs mintázatában. Az életcélok kimutatott struktúrája tartós jellemzője a hallgatóknak, ha azok megvalósítását támogatja a felsőoktatás, akkor olyan magatartásmintázatok, viselkedések és döntések szilárdulnak meg, amelyek nem csak az egyén, hanem az emberi közösségek működése szempontjából is kedvezőek.

A hallgatók erősségének bizonyult a pályarérettség tekintetében a függetlenség, azaz az egyéni elképzelések kidolgozottsága és a személyes felelősségvállalás, de az adekvát koncepció, az involváltság, valamint a munkával szembeni beállítódás szempontjából a megkérdezettek negyedének még feladati vannak. A képességek vonatkozásában azzal szembesültünk, hogy a hallgatók majdnem fele nem ismeri a sikeres szakmagyakorláshoz szükséges képességeket, készségeket annak a szakmának az esetében, ahol saját véleménye szerint szívesen dolgozna. Ezek az eredmények visszacsatolásnak számítanak az életkornak megfelelő önismereti munka és a pályák világáról való ismeretek fontossága szempontjából valamint jelzik, hogy a sikeresebb életút megtalálásában fontos a motivációs bázisra és az értékrendre is figyelmet fordítani a pályaszocializáció felsőoktatási szakaszában.

VIII. Kitekintés

A kutatás eredményeit a kétnyelvű oktatási rendszerben megvalósuló pályaorientációban célszerű figyelembe venni, az eredmények hasznosak mindazok számára, akik pályaorientációval foglalkoznak. Ez a kutatás, kétnyelvű oktatási rendszerben, a kisebbség körében, nagy mintán nyert statisztikai adatokkal bizonyítja a tannyelv-választás jelentőségét a továbbtanulásban, azt, hogy a tannyelv-választás is fontos tényező a pályaválasztásban az erdélyi magyar fiatalok esetében.

Az eredmények alapján érzékelhetők hiányosságok az önismeretben (pl. a képességek ismerete és pályához rendelése), a tájékozottságban és a céltudatosságban a pályaválasztás szempontjából. Éppen ezért a kutatás eredményei alátámasztják *a pályaorientáció*, az életkornak megfelelő önismereti munka és a pályák világáról való ismeretek fontosságát, és az iskolarendszer felelősségét ebben a kérdéskörben. *Az önálló döntésben* kell segíteni a tanulókat és a hallgatókat, alapozni a függetlenségre és személyes felelősségvállalásra, ami jellemzi a populációt, figyelembe véve azt is, hogy az érdeklődés döntő jelentőségű a pályaválasztásban.

A közoktatás keretében lehetséges a legkorábban, a leghatékonyabban és a legszélesebb körben pályaorientációs szolgáltatást nyújtani és az életpálya-építési készségeket fejleszteni (a szakirodalmi részben bemutatott összetevőkkel és szemléletben) az erre való igény adott, a közoktatási kutatásban kapott eredmények alapján láttuk, hogy a tanulók *az információszerzésben jelenleg is nagy jelentőséget tulajdonítanak az iskolának*, ott kellene a tanulók pályaismeretét bővíteni, korszerű pályaismeretet kialakítani. A lehetőségek erre adottak, hiszen a romániai magyar iskolahálózatban kiépült a pszichopedagógiai központok és kabinetek hálózata, ahol az alkalmazott szakemberek munkakörébe beletartozik a pályaorientáció. A kabinetek szakemberei is visszacsatolást kapnak a jelen kutatás eredményei révén. Iskolai pályaorientációval az osztályfőnökök is foglalkoznak, vállaljuk egy olyan *tanegység kidolgozását* a tanárképzős hallgatók számára, amely biztosítja a leendő tanárok és osztályfőnökök tájékozottságát és módszertani felkészültségét a pályaorientációban, valamint ami a tanárok módszertani továbbképzésében is felhasználható.

Lehetőséget kell találni azon hallgatói szolgáltatások fejlesztésére is, amelyek a karrier-tanácsadást, életpálya-tanácsadást lehetővé teszik, és támogatják a felsőoktatásban résztvevőket szakmai fejlődési feladataikban, a motivációs bázis, az értékrend tisztázásában, a sikeresebb

életút megtalálásában, ez által abban is, hogy eldöntsék, milyen szintig szeretnék folytatni felsőfokú tanulmányaikat, mielőbb diplomához, majd álláshoz jussanak. Kialakulóban van annak a feltétele, hogy az eredmények hasznosuljanak a felsőoktatási intézményekben, mert az új akkreditációs feltételek szerint minden egyetemnek biztosítani kell hallgatói számára a pályaaorientációs tanácsadást¹⁵. Az egyetemeken működő, illetve megalakuló tanácsadó és tájékoztató központokban folyó munkát is lehet segíteni ezeknek az adatoknak az ismeretében. A tanácsadás mellett a képzésekben nagy haszna lenne a szakterületek szerint megszervezett pályaismereti foglalkozásoknak, vagy akár az önismereti élmények alapján történő tanulásnak és a csoportmunkának is.

Eredményeink arra is utalnak, hogy biztosítani kell az anyanyelven történő továbbtanulás feltételeit, az fogja megteremteni a hatékony pályaszocializáció esélyét, amikor az anyanyelven zajló felsőoktatás által az erdélyi magyar fiatalok élhetnek azokkal a mobilitási lehetőségekkel, amelyeket a jelenlegi társadalmi-gazdasági hatásrendszer lehetővé teszi.

A kapott adatok alapján további kutatási irányok jelölhetők ki. Ilyen a pályaválasztási tényezők objektív és szubjektív csoportjának további differenciálása, illetve a nyelvválasztás mint pályaválasztási elem helye és funkciója ebben a két csoportba.

Nem elkerülhető a pályaválasztás vizsgálatának összekapcsolása egy identitásvizsgálattal, hiszen a kutatási eredmények alapján elmondható, hogy két fontos identitás-összetevő, nevezetesen a szakmai identitás, és a nemzeti identitás viszonya mutatkozik meg implicit formában a dolgozatban. Az anyanyelv választása - mint a nemzeti identitás komponense – és a szakmai identitás megszerzésének lehetősége közötti kapcsolat természetének vizsgálata ebben a dolgozatban nem volt cél, de újabb kutatási irányt kijelölt. További kutatási téma lehet a szülők nemzeti identitásának jelentőségét kimutatni adott pályaválasztási döntésekben.

Fontos lenne annak feltárása is, hogy milyen makrotársadalmi hatások befolyásolják a kisebbségi léthelyzetben élők egyéninek tűnő döntéseit a pályaválasztás folyamatában, azaz milyen szabadság foka van a pályaválasztási döntéseknek, hiszen ennek életutakat, élet-esélyeket meghatározó jelentősége van, és már túl mutat a jelenlegi kutatás célkitűzésein, viszont adatai jó kiindulást adnak a további kutatások tervezéséhez.

¹⁵ A 650/2014-es Kormányrendelet november 27.-i hatállyal előírja és szabályozza a felsőoktatási rendszer keretében a tanácsadó és tájékoztató központok megszervezését és működtetését.

Kivonat

Jelen kutatás célja a pályaszocializáció belső és külső tényezőinek, valamint az életpályaszakaszokat meghatározó döntéseknek a vizsgálata, a romániai magyar tannyelvű oktatásban. Az érettségi előtt álló tanulók esetében vizsgáltuk a továbbtanulásra vonatkozó döntést befolyásoló komponenseket, valamint azokat a szempontokat, melyeket a tanulók preferálnak pályaválasztásuk aktuális szakaszában. Az egyetemi szintű képzésbe belépő hallgatóknál a már lezárt döntés tényezőit vizsgáltuk, és azokat a célokat, amelyeket tanulmányaikkal kapcsolatosan fogalmaztak meg a hallgatók. Célunk volt továbbá azoknak az összefüggéseknek a feltárása, amelyek kétnyelvű oktatási rendszerben és kisebbségi léthelyzetben a tannyelv és a továbbtanulás szempontjából érvényesülnek.

A kutatás céljának megvalósulása érdekében különböző életkori szakaszokban végeztünk vizsgálatokat. Az alapsokaságot különböző életkori és élethelyzetbeli csoportok képezték, érettségi előtt álló tanulók és elsőéves hallgatók (a közoktatási kutatás első szakaszában 743 tanuló, második szakaszában 1301 tanuló, a felsőoktatási kutatás első szakaszában 243 hallgató, második szakaszában pedig 362 hallgató vett részt a kutatásban).

A kutatás mérőeszközei saját szerkesztésű-, valamint kötött formalizált kérdőívek voltak. Az adatokat leíró és összefüggéseket kereső eljárásokkal dolgoztuk fel. Eredményeinkben bemutatjuk a mintában szereplők továbbtanulási szándékát, a tannyelvválasztás jellemzőit, követtük a szak- és intézményválasztást meghatározó tényezők rangsorát és ismertettük, hogy a klasszikus pályaválasztási elméletekben leírt preferenciasorhoz képest a kisebbségi létben élők preferenciái milyen eltérést mutatnak. Kitérünk a hallgatók munka-érték választására, munkaérdeklődésbeli jellemzőire, szakmai- és életcéljaikra.

A kutatás eredményei elsősorban a kétnyelvű oktatási rendszerben megvalósuló pályaaorientációban hasznosíthatóak, és tanulságosak mindazok számára, akik pályaaorientációval, karrier-tanácsadással vagy életpálya-tanácsadással foglalkoznak.

Abstract

The aim of this research is to highlight and analyse the inner and external factors of vocational socialization, providing an insight into the study of decisions affecting different career stages in the Hungarian schools from Romania. We have studied the elements impacting upon further studies and higher education options in the case of students facing graduation and we have analysed the criteria according to which these adolescents make decision in the actual phase of their career choice. With students entering BA studies we have researched the factors of already taken decisions, and the objectives and purposes they mentioned regarding their future studies. We have also focused on the complex network of relations which exist and operate within the bilingual minority education system in point of language of studies and further schooling.

In order to reach the objectives of our research, we have conducted the study in different age groups. The basic cohort consisted in groups of different ages and with different social backgrounds, i.e. students facing baccalaureate and first year students from higher education (the research focusing on general education involved, in the first stage 743 pupils, whereas in the second stage it comprised 1301 students; the focus group of higher education involved 243 students in the first phase and 362 students in the second phase).

The measurement devices of the research have been self-designed and standard questionnaires. The data of the research have been analysed with the help of descriptive and analytic methods. Our results have shown the subjects' willingness for further education, the profile of choosing the language of education, and the factors that influence choice of higher educational institution. We have also studied the features of career options in the case of minority students, in comparison with the results of classical studies in the field. We have introduced elements concerning the students' working values, features of job-related interests, and professional and life purposes.

The results of our research may contribute to furthering the knowledge in the field of bilingual minority education and the career guidance tendencies operating here; they may also be of help for those professionals who are involved with career counselling and career guidance.

Hivatkozott szakirodalom

1. ABLONCZYNÉ Mihályka Livia (2006): Gazdaság és nyelv. Lexikografia és terminológia kézikönyvek 2. Lexikografia Kiadó, Pécs.
2. BAGDY EMŐKE (1997): A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
3. BARTHA Zsuzsanna (2014): Az iskolaválasztás motivációs hátterének vizsgálata Erdélyben, hangsúlyosan szórványban. Magyar Kissebség. Új sorozat XIX. Évfolyam, 2014/2 (72.) szám p.60-84.
4. BERNÁTH László (1997): A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése. In: Bernáth László – Solymosi Katalin (szerk.): Fejlődéslélektan olvasókönyv, Tertia Kiadó, Budapest.
5. BOCSI Veronika (2013): Munkaértékek a felsőoktatásban. In: Darvai Tibor (szerk.) Felsőoktatás és munkaerőpiac – Eszményektől a kompetenciák felé. Setup Belvedere Meridionale, Szeged, p. 67-85.
6. BODÓ Barna – MÁRTON János (2012): Magyar iskolaválasztás Erdélyben. Kisebbségkutatás, 2012. 3. szám p. 418-472.
7. BUGÁN Antal (1994): Érték és viselkedés. Akadémia Kiadó, Budapest.
8. COLE, Michael – COLE, Sheila R. (1998): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.
9. CSABAI Márta – BARTA Krisztina (2000): Az orvosi identitás alakulása: orvostanhallgatók nézete az orvosi pályáról, az orvosszerepről. Lege Artis Medicinae 10 szám p. 638-644.
10. CSATA Zsombor (2004): Iskolázottsági esélyegyenlőt lensegek az erdélyi magyar fiatalok körében. In: Erdélyi Társadalom, II. Évfolyam 1. szám 2004/1, p.99-132.
11. CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, SCHNEIDER, Barbara (2011): Életre hangolva - A felnőtté válás útvesztői, Nyitott Könyvműhely, Budapest.
12. CSIRSZKA János (1966): Pályalélektan. Gondolat, Budapest.
13. CSIRSZKA János (1987): A személyiség munkatevékenységének pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
14. CSUKONYI Csilla (2002): Az értékek világa. I: Münnich Á. (szerk.): A jövő vezetőinek jelene. ELTEEötvs Kiadó, Budapest, pp. 31-45.
15. DECI, Edward L. - RYAN, Richard M. (2000): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry 2000, Vol. 11, No. 4, p. 227-268.
16. DESCOMBRES, J. P.(1983): Crites Hivatás Attitúd-érettség Skálája. In: Lengyel Péterné (szerk.) Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban-módszertani füzetek, Tanulmányok a pályaválasztási érettségről. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, p. 49-67.
17. DESCOMBRES, J. P. – DUPONT, J. B. (1983): A pályaelettség koncepciója J. P. Jordaan nyomán. In: Lengyel Péterné (szerk.) Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban-módszertani füzetek, Tanulmányok a pályaválasztási érettségről. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, p. 21-47.
18. DOBOS Ferenc (2011): Szociológiai kutatások a határon túli magyarság körében. Asszimilációs folyamatok az erdélyi, felvidéki, kárpátaljai és vajdasági magyarság körében 1996-2011. B-Fókusz Intézet, 2011. <http://www.kmkf.hu/tartalom/asszimilacio.pdf> [2015. november 10]

19. DUMITRU, Ion Al. (2008): Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice / Pszichopedagógiai tanácsadás. Elméleti alapok és gyakorlati útmutató. Polirom, Bukarest.
20. ERDEI Ildikó (2006): Kétnyelvűség és fakultatív magyar nyelvoktatás. In: Magiszter, Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata, IV. évfolyam, 3-4. összevont szám, 2006/ősz – tél. Magiszter Kiadó, Csíkszereda, p.157-166.
21. FALUS Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek, Pedagógusképzés, 1.szám p.5-16.
22. FAZAKAS Ida (2008): A Tájéoló pályaorientációs program romániai adaptációja, Magiszter, Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata, VI. évfolyam, 2. szám 2008/nyár. Magiszter Kiadó, Csíkszereda.
23. FAZAKAS Ida (2009): Az iskolai pályaorientációs tevékenység új módszertani lehetőségei. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógia és Pszichológia Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
24. FAZAKAS Ida, SZENTES Erzsébet (2010): Szociálpedagógus hallgatók munka-érték, munka-érdeklődés összehasonlító vizsgálata. In: Tanárképzés, szociális képzés, gyermekvédelem. Tanulmányok a pszichológia, a neveléstudomány és a szociálpedagógia területéről. Szerk. Dr. Estefánné dr. Varga Magdolna, Dr. Ludányi Ágnes, Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
25. FÓNAI Mihály – ZOLNAI Erika – KISS János (2005): A hallgatók munkaérték preferenciái. In: Pusztai Gabriella (szerk.): Régió és oktatás európai dimenzióban. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. p. 190-205.
26. FÓRIS-FERENCZI Rita – PÉNTEK János (2011): A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re, In: Bartha Csilla, Nádor Orsolya, Péntek János (szerk.): Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép. Tinta Könyvkiadó, Budapest, p.75–134.
27. GERGELY Erzsébet-Emese (2012): Szövegértés és mikrókörnyezet az erdélyi magyar diákok körében. In: Anyanyelvoktatás - Nyelvi horizontok. Szerk. Pletl Rita, Scientia Kiadó, Kolozsvár, p.109–134.
28. GERGELY Erzsébet (2014): Továbbtanulási tervek az erdélyi magyar diákok körében két országos felmérés tükrében, In: Pletl Rita (szerk.): Anyanyelvoktatás - Irányok és törésvonalak. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
29. GORDON, Virginia (2007): The Undecided College Student: An academic and career advising challenge (3rd edition), Charles Thomas Publisher LTD, Springfield.
30. HADNAGY József (2009): A csoportmunka oktatásának sajátosságai a hazai szociálpedagógus-képzésben. Doktori disszertáció, ELTE, Budapest.
31. HAJDUSKA Marianna (2008): Krízislélektan. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
32. HELLER Ágnes (1970): A szándéktól a következményig (Előadások az általános etikáról). Magvető Könyvkiadó, Budapest.
33. JIGAU, Mihaela (2001): Consilierea carierei, Editura Sigma, Bucuresti.
34. KENDERFI Miklós (2011): Pályaorientáció. Szent István Egyetem, Gödöllő.
35. KENDERFI Miklós (2012): Hátrányos helyzetű fiatalok pályaelettsége. In: Szretykó György (szerk.): Gazdasági kannibalizmus, hátrányos helyzetű csoportok a munkaerőpiacon és az emberi erőforrás menedzsment. Comenius Kft., Pécs.

36. KENDERFI Miklós, RÁDULY Annamária, SZIGETI Szandra (2008): A gyermekvédelmi szakellátásba került kamaszok életútja a Crites-kérdőív adatai tükrében, In. „A gyermekvédelmi szakellátás által nyújtott ellátási kínálat elemzése” Szamai Műhely, www.tegyesz.hu[2013.05.20.]
37. KÉZDY Anikó (2007): Fejlődési krízisek vizsgálata egyetemisták körében. In. Puskás – Vajda Zsuzsa (szerk.) Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon, FETA Könyvek 2., Budapest. p.48-69.
38. KISS István (2007): A pályorientációs tanácsadás tapasztalatai a felsőoktatási rendszerbe készülő diákok számára In: Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon (Szerk. Puskás – Vajda Zsuzsa), FETA Könyvek 2., Budapest, p.187 -203.
39. KISS István (2009): Életvezetési kompetencia. Észlelt életvezetési én-hatékonyság mintázat elemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók mintáján. Doktori disszertáció, ELTE PPK, Budapest.
40. Kiss János (2008): Munkaérték preferenciák strukturális változásai a professzionalizáció mértékének és a képzés tartalmi változásának tükrében. Doktori (PhD) értekezés, Debreceni Egyetem BTK Interdiszciplináris Társadalom és Bölcsészettudományi Doktori Iskola, Debrecen.
41. Kiss János (2013): Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tanulságai. In: Nagyító alatt. Hallgatói kutatóműhelyek nemzetközi együttműködése - határok nélkül. Acta Medicinæ et Sociologica folyóirat tematikus különszáma, Vol.4. No.10. p.11-28.
42. KISS Tamás (2012): Demográfiai körkép. A kisebbségi magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében. Educatio 2012/I. p.24-48.
43. KISS Zsuzsanna (2014): Öntudatos út a diplomától a munkába állásig. Munkaügyi Szemle 19. évfolyam, 2. szám p.46-64.
44. KISS Tamás – BARNÁ Gergő (2011): Erdélyi magyar fiatalok 2008. A vizsgálatról és a kötetéről. In: Kiss Tamás – Barna Gergő (szerk.): Erdélyi magyar fiatalok. Összehasonlító elemzés. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kriterion Kiadó, Kolozsvár p.7-28.
45. KÓRÓDI Márta (2007): Munkaértékek vizsgálata két felsőoktatási intézményben, Educatio 2007/II. szám p.311-323.
46. Lanstyák István (1994): Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. Regio - Kisebbség, Politika, Társadalom 5. évf. 4. szám pp.90-116.
47. LENGYEL Judit – TÖRÖK Tímea (2012): 11–12. évfolyamos szegedi gimnazisták továbbtanulási elképzelései. Iskolakultúra 2012/4 szám p.50-66.
48. LETTMAYR, Christian F. (2012): Foreword. In: CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, Annual report 2011. Publications Office of the European Union, p.2-5.
49. LISKÓ Ilona (2003): Továbbtanulási ambíciók és esélyek. Educatio, 11. 2.szám p. 225–235.
50. LISKÓ Ilona (2004): Perspektívák a középiskola után. Kutatás Közben sorozat, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 259.szám.
51. LUDÁNYI Ágnes (2000): A megváltozott tanárszerepek és korszerű értelmezésük a pedagógusképzésben. Doktori disszertáció, ELTE, Budapest.
52. LUDÁNYI Ágnes (2004): Önismeret – pályaszocializáció. In: Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Nova series XXXI, Sectio Psychologiae, Eger.

53. LUKÁCS Fruzsina (2007): Egyetemisták és főiskolások pályaválasztási bizonytalansága és a pályakonzultáció. In: Puskás – Vajda Zsuzsa (szerk.), Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon, FETA Könyvek 2., Budapest, p.85-103.
54. LUKÁCS Éva Fruzsina (2012a): Kompetencia, motiváció és pályaválasztási bizonytalanság egyetemi környezetben. Felsőoktatási Műhely, 2012/III, p. 51-66.
55. LUKÁCS Éva Fruzsina (2012b): A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései. A pályaválasztási bizonytalanság típusai az identitásállapotok tükrében. Doktori disszertáció. ELTE PPK, Budapest.
56. MARCIA, James E. (1994): Az én-identitás állapotainak fejlődése és érvényessége. In: Ritoók Pálné – Gillemontné Tóth Mária szerk.: Pályalélektan. Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest.
57. MADARAS Szilárd (2014): A gazdasági válság hatása a munkanélküliség alakulására országos és megyei szinten Romániában. Közgazdász Fórum, 17.évf. 1–2.szám p. 136–149.
58. MARTOS Tamás (2010): Életcélok és lelki egészség a magyar társadalomban, Doktori (PhD) értekezés, Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola.
59. MARTOS Tamás (2013): Életcélok összefüggése a lelki egészséggel és a párkapcsolatokról alkotott vélekedésekkel. In: Susánszky Éva – Szántó Zsuzsa (szerk.) Magyar lelkiállapot 2013, Semmelweis Kiadó, Budapest, p. 77-88.
60. MARTOS Tamás, SZABÓ Gábor, RÓZSA Sándor (2006): Az Aspirációs Index Rövidített Változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. In: Mentálhigiéne és Pszichoszomatika 7/3 szám p.171-191.
61. MÁRTON János (2012): A 2009-ben és 2010-ben érettségizett romániai magyar diákok továbbtanulása. Educatio 2012/I.szám p.87-103.
62. Medgyesi Márton – Róbert Péter (2000): A munkával való elégedettség nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi Riport 2000, TÁRKI, Budapest, p.591-616.
63. MURVAI László (2008): Învățămîntul pentru comunitățile lingvistice din România în anii școlare 2006-2007 și 2007-2008. Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului - Secretariatul de Stat pentru Învățămînt în limbile minorităților naționale și Relația cu Parlamentul, București.
64. MÜLLER – FÁBIÁN Andrea (2013): Munkaérték preferenciák a Babeş-Bolyai Tudományegyetem hallgatói körében. In: Nagyító alatt. Hallgatói kutatóműhelyek nemzetközi együttműködése - határok nélkül. Acta Medicinae et Sociologica folyóirat tematikus különszáma, Vol.4. No.10. p.29-51.
65. NAHALKA István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I., Iskolakultúra 1997/2.
66. NAHALKA István (2009): A tanulás tudománya. Pedagógusképzés, p.2-3.
67. OLÁH Attila (2005): Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Trefort Kiadó, Budapest.
68. PAPP KINCSES Emese (2009): Kulturális globalizáció és nyelvi regresszió a Székelyföldön. In: Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség (szerk.) Horváth István – Tódor Erika Mária, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kriterion Könyvkiadó, Kolozsvár.
69. PAPP Szidónia – TÚRY Ferenc (2010): A pályakezdő orvosok jövőképe és egészségi állapota. Lege Artis Medicinae 20 szám p.423-429.

70. PÉNTEK János (2009): Változó kor(unk) – változó nyelvünk. Korunk folyóirat 2009. Február, Kolozsvár.
71. PÉNTEK János (2011): Többségi? Kisebbségi? In: Horváth István – Tódor Erika (szerk.) p.11–26.
72. Péter Lilla (2006): Reform és visszhangok. A román közoktatási reformról romániai magyarpedagógusok véleményének tükrében. Educatio 2006/3 szám p.416-425.
73. PIKÓ Bettina (2003): Kultúra, társadalom és lélektan. Akadémiai Kiadó, Budapest.
74. PLÉH Csaba (1999): A konstruktivizmus és a pszichológia. Iskolakultúra 1999 p.6-7.
75. PLETL Rita (2011): Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe, Ábel Kiadó, Kolozsvár.
76. PLETL Rita (2012): Az olvasási és szövegértési képesség színvonalának alakulása az elemitől az érettségiig. In: Pletl Rita (szerk): Anyanyelvoktatás – nyelvi horizontok. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
77. PLETL Rita(2014): Az anyanyelvi képességvizsgálatok alakulástörténete In: Pletl Rita (szerk.): Anyanyelvoktatás – Irányok és törésvonalak. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
78. PLETL Rita (2015): Anyanyelv – tannyelv – államnyelv kapcsolatrendszere In: Pletl Rita (szerk.): Anyanyelvoktatás. A magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
79. PUSZTAI Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
80. RÁDY Eszter Andrea (2011): Személyiségfejlesztés, önismeret tárgyak bevezetése a debreceni műszaki képzésbe (tapasztalatok, lehetőségek, tervek). Debreceni Műszaki Közlemények 2011/3 szám p.41-48.
81. RITOÓK Pálné (1989): Ifjúkori identitás a pályaszocializációval összefüggésben In: Pályalélektan. Szöveggyűjtemény (szerk): Ritoók Pálné – Gillemontné Tóth Mária. Tankönyvkiadó, Budapest.
82. RITOÓK Magda (2008): Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai. ELTE Eötvös Kiadó.
83. RITOÓK Magda – LISZNYAI Sándor – MONOSTORI Brigitta – VAJDA Zsuzsa (1998): Magyar egyetemisták körében végzett felmérés a hallgatók életvezetési stílusának és mentálhigiénés állapotának felmérésére. Kutatási beszámoló a Mentálhigiénés Programiroda részére. Internetes forrás: http://www.feta.hu/sites/default/files/Kutatatasi_beszamolo_a_Mentalhigienes_Programiroda_reszere.pdf
84. RÓBERT Péter (2006): Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra In: Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.). Társadalmi riport 2006, Budapest: TÁRKI, pp. 220–232. [<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a830.pdf>]
85. RÓKUSFALVY Pál (1969): Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. A pályaválasztás előkészítésének pedagógiai, pszichológiai problémái. Tankönyvkiadó, Budapest.
86. RÓKUSFALVY Pál (1982): A pályaválasztás előkészítése. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.
87. SALAT Levente – PAPP Z. Attila – CSATA Zsombor – PÉNTEK János (2010): Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. In: Szikszai Mária (szerk.): Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához. MTA – KAB, Alutus, Csíkszereda.

88. SORBÁN Angella (2009): A kétnyelvűségről munkaerőpiaci kontextusban In: Horváth István – Tódor Erika Mária (szerk.) Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kriterion Könyvkiadó, Kolozsvár.
89. SCHWARTZ, S. H. (2003): Univerzálisak az értékek tartalmában és struktúrájában. Elméleti előrelépések és empirikus próbák húsz országban. In: Váriné Szilágyi I. (szerk.): Az értékek az életben és a retorikában. Akadémiai Kiadó, Budapest.
90. SCWARTZ, S. H. (2006): Vannak-e egyetemes aspektusai az emberi értékek tartalmának és szerkezetének? In: Nguyen Luu, L. A., Fülöp M. (szerk.): Kultúra és pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, p. 97-119.
91. SCHWARTZ, S.H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1), p.1-20 <http://scholarworks.gvsu.edu> [2015.03.28.]
92. SKUTNABB-KANGAS, Tove (1997): Nyelv, oktatás, kisebbségek. Teleki László Alapítvány, Budapest.
93. SKUTNABB-KANGAS, Tove (2009): MLE for global justice. In: Skutnabb – Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K., Panda, M. (eds.): Social Justice through Multilingual Education. Cromwell Press Group, Bristol.
94. SUHAJDA Csilla Judit (2004) (szerk.): Pályaorientáció. Tanári kézikönyv. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
95. SZABÓ István (1994): Bevezetés a szociálpszichológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
96. SZABÓ Hajnalka – OROSZ Hajnalka – KISS János (2013): Munkaérték preferenciák és az azokat befolyásoló szociális tényezők összehasonlító vizsgálata a Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskola és a kolozsvári Babeş-Bolyai tudományegyetem hallgatói körében. In: Nagyító alatt. Hallgatói kutatóműhelyek nemzetközi együttműködése - határok nélkül. Acta Medicinæ et Sociologica folyóirat tematikus különszáma, Vol.4. No.10. p.53-71.
97. SZENTES Erzsébet (2008): Foglalkozásválasztás és továbbtanulási szándék vizsgálata XII. osztályosok körében. In: Pletl Rita (szerk.)Az anyanyelvoktatás metamorfózisa. Scientia Kiadó, Kolozsvár, p.113-126.
98. SZENTES Erzsébet (2010): Életpálya-elképzelések és karrierhez rendelt értékek a 12. osztályosok esszéiben. In: Pletl Rita (szerk.) Az anyanyelvoktatás mozaikjai. Scientia Kiadó, Kolozsvár, p.131-144.
99. SZENTES Erzsébet (2012): Pályaválasztás és pályakép vizsgálata a XI. osztályosok körében. In: Pletl Rita (szerk.) Az anyanyelvoktatás horizontjai. Scientia Kiadó, Kolozsvár, p.135-148.
100. SZENTES Erzsébet (2014): A szak- és intézményválasztást befolyásoló tényezők vizsgálata, a felsőfokú képzés szerepe a szakmai szocializáció folyamatában. In: Pletl Rita (szerk.) Anyanyelvoktatás – Irányok és törésvonalak, Ábel Kiadó, Kolozsvár p.101-109.
101. SZILÁGYI István (2001): Magyar, román és belga szociális szakos hallgatók összehasonlító érték és attitűd vizsgálata. Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem.
102. SZILÁGYI Klára (1980): Az orvosi pályára jellemző személyiségstruktúra alakulása a képzés folyamán. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.
103. SZILÁGYI Klára (1985): Felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak értékválasztása. FPK Tanulmánykötet, Budapest.

104. SZILÁGYI Klára (1993): A tanácsadási elméletek. GATE Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete, Gödöllő.
105. SZILÁGYI Klára (1997): Az egyéni tanácsadás. Módszertani kézikönyv a munkavállalási, munka-, pályatanácsadók számára. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, Gödöllő.
106. SZILÁGYI Klára (2003): Munka-pályatanácsadás mint professzió. Kollégium KFT, Budapest.
107. SZILÁGYI Klára (2005): A fiatalok és felnőttek pályorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
108. SZILÁGYI Klára (2011): Pályalélektan. Szent István Egyetem, Gödöllő.
109. SZILÁGYI Klára – HAJDU Annamária (2002) (szerk.): Pályorientáció. Módszertani kézikönyv csoportvezetők számára. Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest.
110. SZILÁGYI Klára – VÖLGYESY Pál (1985): A pályafejlődés vizsgálatának módszertani lehetőségei a felsőoktatásban. Oktatókutató Intézet, Budapest.
111. SZILÁGYI Klára – VÖLGYESY Pál (1998): Pályorientáció. Egyetemi jegyzet, GATE Tanárképző Intézet, Gödöllő.
112. SZILÁGYI N. Sándor (2005): Asszimilációs folyamatok a romániai magyarság körében. In: Péntek János, Benő Attila (szerk.): Nyelvi jogi környezet és nyelvhasználat. Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége, Kolozsvár. p.24–94.
113. SZIVÁK Judit (1998): Tanulásszervezés. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
114. SZIVÁK Judit (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
115. SZIVÁK Judit (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
116. SZÜCS Enikő (2012): A romániai munkanélküliség aktuális helyzete. In: Gortka-Rákó Erzsébet–Szűcs Enikő (szerk.): Munkaerő-piaci helyzetkép Magyarországon és Romániában. Szeged, Belvedere Meridionale, p.85-95.
117. SUPER, Donald E. (1968): Career Development: Self-concept Theory. College Entrance Examination Board, New York.
118. SUPER D. E. (1984): Önmegvalósítás munkában és szabadidőben. In: Ritoókné – Gillemontné (1994) (szerk.): Pályalélektan szöveggyűjtemény, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
119. SUPER D. E. (1995): Models of career development. In.: Marques F. – Rafael M. (eds): Career guidance services for the 90s IJEVG, Lisboa, p.47-66.
120. TAKÁCS Ildikó (2011): Pályorientáció, a karriertanácsadás lehetőségei a felsőfokú intézményekben. In: Bodnár Gabriella (szerk.): Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
121. TOMȘA, Gheorghe (1999): Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi / A tanulók pályorientációja és pályafejlesztése. Casa de Editură și Presă Viața Românească, Bukarest.
122. TOMȘA, Gheorghe (2007): Consilierea și managementul carierei / Tanácsadás és karriermenedzsment. Editura Credis, București.
123. TONK Márton (2012) Lehetőségek, modellek, kihívások a kisebbségi felsőoktatáspolitikában. az erdélyi magyar felsőoktatás és a Sapientia EMTE. Pro Minoritate, 2012.01.04.p. 69–82.

124. TÓTH Edith (2006): A pályaszocializáció folyamatának vizsgálata szociálpedagógus hallgatók körében. Doktori disszertáció. ELTE PPK, Budapest.
125. VASTAGH Zoltán (1995): Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében. Magyar Felsőoktatás 1995/5-6 szám.
126. VÁRINÉ Szilágyi Ibolya (1987): Az ember, a világ és az értékek világa. Gondolat, Budapest.
127. VERES Valér (2012): Decentralizáció, minőségbiztosítás és kisebbségi oktatási jogok Romániában az új tanügyi törvényben. In: Pro Minoritate, 2012 Tavasz.
128. VERES Valér (2015): Népeségszerkezet és nemzetiség. Az erdélyi magyarok demográfiai képe a 2002. és 2011. évi romániai népszámlálások tükrében. Presa Universitară Clujeană - Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
129. VEROSZTA Zsuzsanna (2010): Felsőoktatási értékek - hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása. Doktori értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalomtudományi Kar, Szociológia Doktori Iskola, Budapest.
130. VEROSZTA Zsuzsa (2013): A mesterképzésig juttató erők – A felsőoktatási bachelor/master átmenet szelekciós tényezőinek feltárása. In: Garai Orsolya–Veroszta Zsuzsa (szerk.): Frissdiplomások 2011. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, p. 9-37.
131. VIKÁR György (1999): Az ifjúkor válságai. Animula Kiadó, Budapest.
132. VOICU, Bogdan – TUFİȘ, Claudiu (2011): Trecerea de la studentie la piata muncii. In. Calitatea învățământului superior din România. Mihai Păunescu, Lazăr Vlăsceanu, Adrian Miroiu (szerk.), Editura Polirom, Iasi, p.116-158.
133. VÖLGYESY Pál (1976): A pályaválasztási döntés előkészítése. Tankönyvkiadó, Budapest.
134. Völgyesy Pál (1993): Általános lélektan. GATE, Gödöllő.
135. Völgyesy Pál (1996): A pályaválasztási tanácsadás történetének áttekintése hazánkban. Jegyzet és szöveggyűjtemény a munkavállalási tanácsadó szakos főiskolai hallgatók számára. Gödöllő, GATE.
136. Kárpát Panel 2007. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Kutatásvezetők: Papp Z. Attila, Veres Valér. MTA Etnikai -nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

Ábrák jegyzéke

1. ábra. <i>Az erdélyi magyar felsőoktatás jelentős intézményeinek elhelyezkedése Erdélyben</i>	68
2. ábra. <i>A szülők iskolai végzettsége (2009/2010-es tanév)</i>	90
3. ábra. <i>Tanulók érettségi utáni terve a szülők végzettsége szerint (2009/2010-es tanév)</i>	91
4. ábra. <i>A szülők iskolai végzettsége (2013/2014-es tanév)</i>	99
5. ábra. <i>Szakközépiskolások továbbtanulási szándéka településtípus szerint</i>	102
6. ábra. <i>A szakközépiskolások pályaválasztását befolyásoló tényezők (2013/2014-es tanév)</i>	103
7. ábra. <i>Az első évesek szakonkénti aránya (2013-2014-es tanév)</i>	112
8. ábra. <i>Hallgatói létszámok és a kutatásban részt vevő hallgatók száma (2013-2014-es tanév)</i>	114
9. ábra. <i>A minta megoszlása szakterületenként (2013-2014-es tanév)</i>	114
10. ábra. <i>A szülők iskolai végzettsége (2013-2014-es tanév)</i>	116
11. ábra. <i>Az elsős hallgatók lakóhelye (Marosvásárhelyi Kar, 2013 -2014-es tanév)</i>	118
12. ábra. <i>Karok képviselete a mintában (2014-2015-ös tanév)</i>	137
13. ábra. <i>A szülők iskolai végzettsége (2014-2015-ös tanév)</i>	140
14. ábra. <i>Ismeretek a választott szakmára vonatkozóan</i>	152
15. ábra. <i>A külföldi elhelyezkedés tervezése</i>	157

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat. <i>Továbbtanulás és pályaválasztás kérdéskörökben végzett aktuális kutatások</i>	33
2. táblázat. <i>Tannyelvválasztás régiók szerint (2009/2010-es tanév)</i>	92
3. táblázat. <i>A pályaválasztást befolyásoló tényezők fontossága a középiskolás tanulóknál (2009/2010-es tanév)</i>	95
4. táblázat. <i>A szaktárgyak anyanyelven való tanulásának indoklásai (2013/2014-es tanév)</i>	101
5. táblázat <i>A pályaválasztást befolyásoló tényezők értékei szakközépiskolásoknál nemek szerint (2013/2014-es tanév)</i>	104
6. táblázat. <i>A pályaválasztást befolyásoló tényezők értékei szakközépiskolásoknál a középfokú tanulmányok befejezése utáni tervek szerint (2013/2014-es tanév)</i>	104
7. táblázat. <i>A pályaválasztási tényezők faktorértékei nemek szerint (közoktatás, 2013/14)</i>	106
8. táblázat. <i>Hallgatói létszámok és a minta (2013-2014-es tanév)</i>	113
9. táblázat. <i>A minta nemek szerinti megoszlása, szakterületek alapján történő bontásban</i>	115
10. táblázat. <i>A hallgatók nyelvhasználata és nyelvi környezete (2013-2014-es tanév)</i>	117
11. táblázat. <i>A szak választása jelentkezéskor (2013-2014-es tanév)</i>	120
12. táblázat. <i>Elégedettség a képzéssel a választási sorrend függvényében (2013-2014-es tanév)</i>	121
13. táblázat. <i>A pályaválasztást befolyásoló tényezők fontossága (2013-2014-es tanév)</i>	122
14. táblázat. <i>Pályaérettség faktorok átlagértékei (2013-2014-es tanév)</i>	125
15. táblázat. <i>Pályaérettség faktorok és kategóriák a jó válaszok számának függvényében (2013-2014)</i>	125
16. táblázat. <i>Nemek szerinti eltérés a hallgatók pályaérettségében, a függetlenség faktorban (2013-2014-es tanév)</i>	126
17. táblázat. <i>Munkaértékek rangsorának alakulása szakonként (2013-2014-es tanév)</i>	127
18. táblázat. <i>A vizsgálatban résztvevő hallgatók érdeklődése (2013-2014-es tanév)</i>	128
19. táblázat. <i>Hallgatók által preferált életcélok (2013-2014-es tanév)</i>	130
20. táblázat. <i>Az életcélok fontosságának értékei (2013-2014)</i>	131

21. táblázat. <i>Az extrinzik (E) és intrinzik (I) alskála, valamint az Aspirációs Mutató (AM) korrelációi (**p<0,01)</i>	131
22. táblázat. <i>A célok fontosságának értékei nemek szerint (2013-2014)</i>	132
23. táblázat. <i>A célok elemzése szakterület szerint (2013-2014)</i>	132
24. táblázat. <i>Hallgatói létszámok és a minta (2014-2015-ös tanév)</i>	138
25. táblázat. <i>A vizsgált szakterületek (2014-2015-ös tanév)</i>	139
26. táblázat. <i>A minta nemek szerinti megoszlása, szakterületek alapján történő bontásban</i>	140
27. táblázat. <i>A Sapientia EMTE hallgatóinak nyelvhasználata és nyelvi környezete (2014-2015)</i>	142
28. táblázat. <i>Szakok választási sorrendje (2014-2015-ös tanév)</i>	143
29. táblázat. <i>A szak választása jelentkezéskor (2014-2015-ös tanév)</i>	144
30. táblázat. <i>A pályaválasztást befolyásoló tényezők fontossága (2014-2015-ös tanév)</i>	146
31. táblázat. <i>Pályaválasztási tényezők relatív sorrendje</i>	148
32. táblázat. <i>Munkaértékek fontossága a hallgatók szerint (2014-2015)</i>	151
33. táblázat. <i>A munkaértékek fontosságának értékei nemek szerint (2014-2015)</i>	153
34. táblázat. <i>A pályaválasztási tényezők faktorértékei nemek szerint (közoktatás, 2013/14)</i>	154
35. táblázat. <i>A munkaértékek fontossága külföldi elhelyezkedés szándéka szerint (2014-2015)</i>	154
36. táblázat. <i>A vizsgálatban résztvevő hallgatók érdeklődése (2014-2015-ös tanév)</i>	156
37. táblázat. <i>A külföldi munkát tervező hallgatók indokai</i>	158
38. táblázat. <i>Az életcélok fontosságának értékei (2014-2015-ös tanév)</i>	158
39. táblázat. <i>Az extrinzik (E) és intrinzik (I) alskála, valamint az Aspirációs Mutató (AM) korrelációi (**p<0,01)</i>	159
40. táblázat. <i>A célok fontosságának értékei nemek szerint (2014-2015-ös tanév)</i>	159
41. táblázat. <i>A célok elemzése a négy szakterület szerint (2014-2015-ös tanév)</i>	160
42. táblázat. <i>Az egyes életcélok relatív fontosságának sorrendje a hallgatók mintáin</i>	161

Mellékletek jegyzéke

1./a. Melléklet <i>A közoktatási kutatás első szakaszában használt kérdőív (2010)</i>	188
1./b. Melléklet <i>A közoktatási kutatás első szakaszában használt dokumentumszöveg (2010)</i>	192
2. Melléklet <i>A közoktatási kutatás második szakaszában használt kérdőív (Szakközépiskolák, 2014)</i>	195
3. Melléklet <i>A felsőoktatási kutatás első szakaszában használt kérdőívcsomag (Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar, 2013/14 -es tanév)</i>	199
4. Melléklet <i>A felsőoktatási kutatás második szakaszában használt kérdőívek (Sapientia EMTE, 2014/15-ös tanév)</i>	205

Függelékek jegyzéke

1. függelék. <i>A kutatás szakaszai</i>	211
2. függelék. <i>Előzmények - hasonló célú vagy hasonló kérdésekre választ kereső korábbi vizsgálataink</i>	213
3. függelék. <i>Lehetséges életcélok, céltípusok és skálák a Rövidített Aspirációs Indexben</i>	214
4. függelék. <i>A szakközépiskolások pályaválasztását befolyásoló tényezők fontossági sorrendben (2013/2014-es tanév)</i>	214
5. függelék. <i>A pályaválasztás tényezőinek átlagértéke a hallgatók válasza alapján, szakok szerinti bontásban (2013-2014-es tanév)</i>	215
6. függelék. <i>Pályaválasztást meghatározó főbb tényezők korrelációs értékei (2013-2014-es tanév)</i>	215
7. függelék. <i>Eltérések a munka-érdeklődésben szakterületenként (2013-2014-es tanév)</i>	216
8. függelék. <i>Eltérések az aspirációs mintázatokban a preferált életcélok szerint</i>	217
9. függelék. <i>Skawran életcélok választása a marosvásárhelyi kar hallgatói által (2013-14-es tanév)</i>	218
10. függelék. <i>Skawran összesített rangsor szakterületenként (Marosvásárhely, 2013-14-es tanév)</i>	219
11. függelék. <i>Munka-érdeklődés szakterületenként (2014-2015-ös tanév)</i>	220
12. függelék. <i>Pályaválasztási tényezők faktorai (közoktatás, 2013/14-es tanév)</i>	221
13. függelék. <i>Pályaválasztási tényezők faktorértékei (hallgatók, 2014/15-ös tanév)</i>	222

Mellékletek

1./a. Melléklet A közoktatási kutatás első szakaszában használt kérdőív (2010)

Név (családnév kezdőbetűje és keresztnév):

Állandó lakhelyed típusa (falu/város/megyeszékhely):

Megye, helység neve, ahol tanulsz:

Az iskola neve:

Osztály:

Kiegészítő adatok

1. Milyen nyelven beszélsz?

- a. a családban:
- b. baráti körben:
- c. rokonaidal:
- d. szomszédokkal:

2. Hány könyvet olvasol egy évben?

- a. magyarul
- b. románul

3. Azt a választ jelöld be soronként, amely rád érvényes!

	Soha	Ritkán	Néha	Gyakran	Mindig
Kirándulásokon, múzeum látogatásakor felhasználom és felismerem az iskolában tanultakat.					
Az iskolában tanultakat alkalmazom és felhasználom a mindennapokban.					
A tanultakat fel fogom használni a munkám során.					

4.

Nevezd meg az életben való boldogulásodat leginkább segítő tantárgyat!

Nevezd meg az általad legkedveltebb tantárgyat, tantárgyakat!

.....

Nevezd meg az általad legkevésbé kedvelt tantárgyat, tantárgyakat!

.....

Nevezd meg azokat a tantárgyakat, amelyek a továbbtanulás szempontjából a legfontosabbak számodra!

5. Azt a választ jelöld be soronként, amely rád érvényes!

Amikor tanulok:	Soha	Ritkán	Néha	Gyakran	Mindig
Megpróbálom kapcsolni az új anyagot a tanultakkal.					
A szöveget szó szerint megjegyzem és felmondom.					
A szöveget emlékezetből elmondom.					
Aláhúzom a fontosabb részeket.					
Kiírom a kulcsfogalmakat.					
Jegyzetelek.					
Kapcsolatokat keresek a fogalmak között.					
Vázlatot készítek.					
Kérdéseket fogalmazok meg a tanultak alapján					
Szívesen megbeszélem valakivel a tananyagot, mert akkor hamarabb megtanulom.					
Ha ábrát készítek, jobban megértem a leckét, mintha csak olvasom					
Gyakran előfordul, hogy olyan dolgokat is megtanulok, amiket nem nagyon értek.					

6. Soronként jelöld a megfelelő választ!

Sor-szám	Állítások	Jellemző rám	Nem jellemző
1)	Célom a továbbtanulás, ezért alaposan tanulok.		
2)	Ha rossz eredményt érek el, szégyenkezem a családom és a társaim előtt.		
3)	Magamtól is utánanézek a dolgoknak, hogy a kérdéseimre választ kapjak.		
4)	Érdemes jól tanulni, mert új munkahelyi lehetőség lesz érte a jutalom.		
5)	Néha úgy elmerülök a tanulásban, hogy elfelejtkezem minden másról.		
6)	Ha valami érdekeset találok a tananyagban, sokszor hozzáolvasok – pedig nem lenne kötelező.		
7)	Az unalmasabb anyagokat is megtanulom, mert nem mindegy, milyen eredményem lesz.		
8)	Annyira tudom a figyelmem összpontosítani a tanulásra, hogy semmi sem tud megzavarni.		
9)	Bánt, hogy mit gondolnak rólam a társaim, ha rosszul teljesítek.		
10)	Ha többet tudok, jobban érvényesülhetek.		
11)	A jó eredményt otthon nagy elismeréssel fogadják.		
12)	Az eredményes tanulás a legfontosabb a számomra.		

7. Érettségi után milyen terveid vannak?

- a. dolgozni fogsz
- b. továbbtanulsz
- c. egyéb:

8. Ha továbbtanulsz, akkor hol?

Írd le az intézményt és a szakot.

.....
.....

9. Milyen nyelven szeretnél tanulni?

- a. magyarul
- b. románul
- c. más nyelven:

10. Ha nincs anyanyelvi képzés azon a szakon, ahol tanulni akarsz, mit változtatsz?

- a. szakot
- b. tanítási nyelvet

11. Honnan szerzed a pályaválasztással, továbbtanulással és szakmákkal kapcsolatos információkat? (több válaszlehetőség is bejelölhető)

- a. tanároktól
- b. osztályfőnöktől
- c. az iskolai tanácsadótól, pszichopedagógustól
- d. az egyháztól
- e. családtól
- f. barátoktól
- g. sajtóból (rádió, TV, újság)
- h. internetről
- i. tájékoztató kiadványokból (szórólap, tájékoztató füzet stb.)
- j. egyetemi tájékoztató rendezvényen, börzén
- k. egyéb:

12. A foglalkozások, szakmák közül neved meg és indokold az alábbiakat:

- a. ami szerinted a legérdekesebb foglalkozás,
mert
- b. amit legszívesebben választanál, ami lennél,
mert
- c. amit semmi esetre sem választanál, ami nem szeretnél lenni,
mert.....

13. Szüleid legmagasabb iskolai végzettsége (jelöld meg X-el a megfelelőt):

apa	anya
a. kevesebb, mint 8 osztály	a. kevesebb, mint 8 osztály
b. 8. osztály	b. 8. osztály
c. szakmunkásképző (10,11 osztály)	c. szakmunkásképző (10,11 osztály)
d. érettségi	d. érettségi
e. középiskola utáni postliceális szakképzés	e. középiskola utáni postliceális szakképzés
f. főiskolai, egyetemi diploma	f. főiskolai, egyetemi diploma
g. egyetem utáni képzés (magiszteri, doktori)	g. egyetem utáni képzés (magiszteri, doktori)

14. Kérjük, jelöld meg X-el, hogy szüleid jelenlegi foglalkozása az alábbi kategóriák közül hová sorolható!

Apa foglalkozása:

- a. munkanélküli
- b. nyugdíjas/ betegnyugdíjas
- c. alkalmazottként fizikai munkát végez
- d. alkalmazottként szellemi munkát végez
- e. gazdálkodó (mezőgazdaságban)
- f. önálló iparos/ kereskedő/ vállalkozó
- g. önálló szellemi foglalkozású

Kérünk, nevezd meg konkrétan édesapád/ nevelőapád foglalkozását (amennyiben jelenleg munkanélküli vagy nyugdíjas, akkor az utolsó foglalkozását nevezd meg)!

.....

Anya foglalkozása:

- a. munkanélküli
- b. nyugdíjas/ betegnyugdíjas
- c. gyermeknevelési szabadságon van
- d. alkalmazottként fizikai munkát végez
- e. alkalmazottként szellemi munkát végez
- f. gazdálkodó (mezőgazdaságban)
- g. önálló iparos/ kereskedő/ vállalkozó
- h. önálló szellemi foglalkozású

Kérünk, nevezd meg konkrétan édesanyád/ nevelőanyád foglalkozását (amennyiben jelenleg munkanélküli, nyugdíjas vagy gyermeknevelési szabadságon van, akkor az utolsó foglalkozását nevezd meg)!

.....

1./b. Melléklet *A közoktatási kutatás első szakaszában használt dokumentumszöveg (2010)*

Név (családnév kezdőbetűje és keresztnév):

Hogyan válasszak szakot?

Nem könnyű feladat eldönteni, hogy milyen képzésre, milyen szakra jelentkezzen valaki, hiszen nagyban befolyásolja a felvételi sikerességét, majd a felvételt követő éveket, és talán egy egész életre kihatással lehet. A megfelelő szak kiválasztása önismeretet és felelős döntést igényel.

A pályaválasztást befolyásoló tényezők között a szakemberek egy-egy felmérés során a következőkkel szoktak számolni: milyen a tanuló egyéni **érdeklődése**, hogyan és milyen mértékben hat a középiskolásra a **családja véleménye**, milyen a leendő intézmény, szak vagy **szakma presztízse**. Számításba szokott jönni továbbá a diploma megszerzését követő **pénzkereseti** lehetőség, a **tanárok és/vagy barátok véleménye**, és az is, hogy a kiszemelt egyetem milyen **messze van** a lakóhelytől. Ez utóbbinál szempont lehet az is, ha nagyon messze van az egyetem (vannak, akik ezt szeretnék), és számíthat a fordított eset is: akár takarékosági szempont is vezérelhet a pályaválasztáskor; azaz fontos lehet, hogy ne kelljen albérletet vagy kollégiumot fizetnie a leendő hallgatónak.

1. Feladat

A választáskor ki-ki különböző mértékben veszi figyelembe a különböző szempontokat. Az alábbi táblázatba írd be a szövegben felsorolt hét tényezőt, és soronként értékeld annak megfelelően, hogy melyik mennyire fontos számodra.

A pályaválasztást befolyásoló tényezők	egyáltalán nem fontos	kevésbé számít	átlagosan fontos	fontos	nagyon fontos
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					

A közelmúltban készített felmérések arról tanúskodnak, hogy a mai felvételizők elsősorban egyéni érdeklődésüknek megfelelően választanak maguknak intézményt. Akik csak sokadrangúnak jelölik meg ezt a szempontot, azok általában a lakóhely szerinti közelség szerint döntenek. A második legfontosabb tényezőként a család hatása tartható számon, s a felmérési eredmények tanúsága szerint csak ezután következik a szakma presztízse, végül pedig a diploma utáni pénzkereseti lehetőség. Ma már jóval kevésbé mérvadó a diákok döntését illetően a tanárok véleménye, legkevésbé pedig a barátok, ismerősök ajánlása számít a mai felvételizőknek. Az állandó lakóhely, mint jelentkezést befolyásoló tényező jóval kiegyenlítettébb értékeket mutat a különböző településtípusokon élők között, mint évekkorábban. Még mindig a fővárosiak számára a legkevésbé fontos szempont az, hogy lakóhelyükhöz közeli egyetemet, illetve főiskolát

vállasszanak. A leginkább azoknál a megkérdozetteknél bizonyult ez a tényező mérvadónak, akik nem megyeszékhelyen, hanem egyéb vidéki városban, községben vagy tanyán élnek.

Tájékozódni kell

Létezik néhány felvétellel kapcsolatos kiadvány, és adottak a nyílt napok, melyek azt a célt szolgálják, hogy az érdeklődő diák felmerülő kérdéseire választ adjanak. Igenis fontos tudni egy felsőoktatási intézményről, milyen presztízzsel rendelkezik, de számíthat egy középiskolás számára az is, milyen külföldi továbbtanulási lehetőségei adódnak, ha az adott képzést választja. A felvételizők döntését befolyásolhatja az is, hogy a majdani alma mater milyen szakmai gyakorlatot biztosít, milyen ott a diákélet, milyen költségeket emészthet fel az esetleges kollégiumi vagy albérleti szálláshely, és az sem utolsó mérlegelési szempont, hogy a főiskola, illetve egyetem milyen könyvtárral, számítógépparkkal rendelkezik, és milyen egyéb szolgáltatások járnak az ott tanulóknak.

Szakbemutatók, szakleírások, szakmaleírások

Tapasztalatunk szerint a felvételizők sokszor nem ismerik választási lehetőségeiket, és valójában nem sokat tudnak arról, hogy a kiszemelt képzésen valójában milyen készségeket, tudást sajátítanak majd el.

A különböző képzések megismerését segítik a szakleírások, amelyek a meghirdethetett alap- és mesterképzési szakok és az egységes, osztatlan képzések legfontosabb jellemzőit tartalmazzák: szerepel bennük a képzési idő, a diploma megszerzéséhez szükséges kreditek száma és a választható szakirányok is. A bemutatásokból megismerhető az egyes képzések célja, a megszerezhető szakmai kompetenciák listája, a hallgató számára elvégzendő szakmai gyakorlat jellemzői, illetve a nyelvi követelmények.

A szakmaleírások sokat segítenek a szakmák megismerésében. Megtalálhatóak például a Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszerében (FEOR). Ezekből megismerhetjük az adott szakmára jellemző tevékenységeket, eszközöket, munkaformákat, a betölthető munkaköröket, valamint a szükséges képesítésekről is informálódhatunk.

2. Feladat

Miért nem könnyű feladat eldönteni, hogy milyen szakra jelentkezzen valaki?

3. Feladat

A közelmúltban készített felmérések tanúsága szerint melyek a pályaválasztást leginkább meghatározó tényezők?

4. Feladat

Kiknél fontos szempont az, hogy a lakóhelyükhöz közeli egyetemet, illetve főiskolát válasszanak?

5. Feladat

Mit érdemes megtudni a kiválasztott felsőoktatási intézményről?

6. Feladat

A te döntésedet milyen tényezők befolyásolják a leginkább?

7. Feladat

Milyen célt szolgálnak a nyílt napok?

8. Feladat

Milyen információkat tartalmaznak a szakleírások?

9. Feladat

Milyen tájékoztató források állnak a felvételizők rendelkezésére?

10. Feladat

Hány megnevezése található a szövegben az oktatási intézménynek? Melyek ezek?

2. Melléklet *A közoktatási kutatás második szakaszában használt kérdőív (Szakközépiskolák, 2014)*

Olvasd figyelmesen a kérdéseket, és megfontoltan válaszolj rájuk! Válaszaid nagyon fontos segítséget nyújtanak az erdélyi magyar tannyelvű szakoktatás helyzetének felméréséhez.

Családnév kezdőbetűje és keresztnév:

Állandó lakhelyed típusa (falu/város/megyeszékhely):

Megye, helység neve, ahol tanulsz:,

Az iskola neve:

Osztály:

Szak:

Szakirány:

1. Miért választottad ezt a szakképzést?

Rangsorold a következő szempontokat!

- érdekel ez a szakma
- képes vagyok ezt a szakmát jól végezni
- praktikus, gyakorlatias képzés
- családi hagyománya van ennek a szakmának
- jól lehet keresni
- biztos munkahely
- megbecsült szakma

2. Miért választottad ezt a szakképzést? Melyik kijelentés igaz rád?

- választottam
- csak ide jutottam be/ide kerültem
- erre volt lehetőségem
- általános iskolában nem tanultam eleget

3. **Az a szakirány, amelyen most tanulsz**

lehetővé teszi-e annak a szakmának a gyakorlását, amit a legszívesebben végeznél?

- igen
- nem
- nem tudom

4. Tapasztalataid alapján mi a véleményed? **A magyar nyelvű középiskolai szintű szakképzési kínálat:**

- megfelelő
- szűkös
- népszerű szakmákra csak román nyelvű képzés van

5. Ha a választott szakon nincs **anyanyelvű képzés:**

- a román nyelvű képzésre jelentkezel
- más szakot választasz, amelyen van anyanyelvű képzés

6. Hány **szaktantárgyat** tanulsz:

- magyarul
- románul
- mindkét nyelven (csak egy részét magyarul)

7. Melyik lehetőséget tartod

hasznosnak/célravezetőnek?

- a szaktantárgyak anyanyelvű oktatása a román szakkifejezések elsajátításának biztosításával

- a szaktantárgyak román nyelvű oktatását a magyar nyelvű szakkifejezések elsajátításának biztosításával

8. A szaktantárgyakból vannak-e tankönyveid?

- igen
- nem

9. A szaktantárgyi tankönyvek milyen **nyelvűek?**

- a. magyar
- b. román
- c. van, amelyik magyar, van, amelyik román

10. Milyen nyelven zajlik a **szakgyakorlat?**

- a. magyarul
- b. románul
- c. mindkét nyelven (csak részben magyarul)

11. Milyen nyelven vizsgálod a szaktechnikusi bizonyítvány (*Certificat de competențe profesionale*) megszerzéséhez?

- a. magyarul
- b. románul

12. Ha **anyanyelven** folya a szaktantárgyak oktatása, akkor:

- a. Jobban megértenéd
- b. Könnyebben elsajátítanád a szakmát
- c. Bátrabban kérdeznél
- d. Nehezen sajátítanád el a szaknyelvet románul
- e. Kiseb lenne az elhelyezkedési esélyed
- f. Több erőfeszítést és tanulást igényelne
- g. Más.....

13. Az iskoládban működik-e olyan szakkör, amely az általad választott szakirányhoz kapcsolódik?

- a. igen
- b. nem

14. A következő táblázatba írd be soronként egy **tantárgyat** a megadott szempontok alapján!

- az életben való boldoguláshoz leginkább segítő tantárgy	
- az általad legkedveltebb tantárgy	
- az általad legkevésbé kedvelt tantárgy	
- a továbbtanulás szempontjából a legfontosabb tantárgy	

15. Soronként írd be a rád érvényes **értéket** a megadott skála szerint:

1 = soha, 2 = ritkán, 3 = gyakran

Amikor tanulok:	
A szöveget szó szerint megjegyzem és felmondom.	
Aláhúzom és kiírom a kulcsfogalmakat.	
Kapcsolatokat keresek a fogalmak között.	
Vázlatot, ábrát készítek.	
Megpróbálom kapcsolni az új anyagot a tanultakkal.	

16. Soronként jelöld X-el a megfelelő választ!

	Állítások	Jellemző rám	Nem jellemző
13)	Céлом a továbbtanulás, ezért alaposan tanulok.		
14)	Ha rossz eredményt érek el, szégyenkezem a családom és a társaim előtt.		
15)	Magamtól is utánanézek a dolgoknak, hogy a kérdéseimre választ kapjak.		
16)	Érdekes jól tanulni, mert új munkahelyi lehetőség lesz érte a jutalom.		
17)	Az unalmasabb anyagokat is megtanulom, mert nem mindegy, milyen eredményem lesz.		
18)	Annyira tudom a figyelmem összpontosítani a tanulásra, hogy semmi sem tud megzavarni.		
19)	Ha többet tudok, jobban érvényesülhetek.		

17. Az alábbiakban soronként értékeld a **pályaválasztást befolyásoló tényezők** fontosságát, a megadott skála szerint! (soronként egy számot karikázz be)

Pályaválasztás tényezői	1 egyáltalán nem fontos	2	3 átlagos	4	5 nagyon fontos
tanárok javaslata	1	2	3	4	5
apa javaslata	1	2	3	4	5
anya javaslata	1	2	3	4	5
barátok javaslata	1	2	3	4	5
intézmény hírneve	1	2	3	4	5
szakma presztízse	1	2	3	4	5
saját érdeklődés	1	2	3	4	5
saját képességek	1	2	3	4	5
anyanyelv	1	2	3	4	5
egyéb:	1	2	3	4	5

18. **Érettségi után** milyen terveid vannak?

- dolgozni fogsz
- továbbtanulsz
- egyéb:

19. Ha **dolgozni fogsz**, akkor fontos, hogy

- a szakképesítésednek megfelelő munkakörben helyezkedj el
- mindegy, csak munkát találj.

20. Ha **továbbtanulsz**, akkor hol? Írd le az intézményt és a szakot!

.....

21. Milyen **nyelven** szeretnél tovább tanulni?

- magyarul
- románul
- más nyelven:

22. Milyen **nyelven** beszélsz?

- a családban:
- baráti körben:
- rokonaiddal:
- szomszédokkal:

23. Szüleid legmagasabb **iskolai végzettsége** (jelöld meg X-el a megfelelőt):

Apa	Anya
<input type="checkbox"/> a. kevesebb, mint 8 osztály	<input type="checkbox"/> a. kevesebb, mint 8 osztály
<input type="checkbox"/> b. 8. osztály	<input type="checkbox"/> b. 8. osztály
<input type="checkbox"/> c. szakmunkásképző (10,11 osztály)	<input type="checkbox"/> c. szakmunkásképző (10,11 osztály)
<input type="checkbox"/> d. érettségi	<input type="checkbox"/> d. érettségi
<input type="checkbox"/> e. középiskola utáni posztliceális szakképzés	<input type="checkbox"/> e. középiskola utáni posztliceális szakképzés
<input type="checkbox"/> f. főiskolai, egyetemi diploma	<input type="checkbox"/> f. főiskolai, egyetemi diploma
<input type="checkbox"/> g. egyetem utáni képzés (magiszteri, doktori)	<input type="checkbox"/> g. egyetem utáni képzés (magiszteri, doktori)

24. Otthoni asztali számítógép vagy laptop:

- a. nincs
- b. van (családi)
- c. van (saját)

26. Saját okos-telefon vagy tablet:

- a. nincs
- b. van (internetkapcsolat nélkül)
- c. van (internetkapcsolattal)

28. NEM informatika tanáraid (bármilyen tantárgyból) milyen mértékben használnak az osztálytermi oktatásban elektronikus (számítógép, video-projektor, stb) eszközöket?

- a. 0%
- b. 25%
- c. 50%
- d. 75%
- e. 100%

30. Tartotok NEM informatika órákat (bármilyen más) számítógépes laborban, didaktikai eszközként használva a számítógépeket?

- a. naponta
- b. hetente
- c. havonta
- d. félévente
- e. soha

32. Szabadon választott olvasmányaid (bármilyen témában) milyen mértékben elektronikus (nem papír alapú) anyagok?

- a. 0%
- b. 25%
- c. 50%
- d. 75%
- e. 100%

34. A szaktantárgyakhoz kapcsolódó, otthoni tanulást célzó anyagok, milyen mértékben elektronikusak (nem papír alapú)?

- a. 0%
- b. 25%
- c. 50%
- d. 75%
- e. 100%

25. Internet-hozzáférés otthon:

- a. nincs
- b. van (kábeles)
- c. van (wifi)

27. Számítógépes labor az iskolában:

- a. nincs
- b. van (internetkapcsolat nélkül)
- c. van (internetkapcsolattal)
- d. van (wifi)

29. Szaktantárgyakat oktató tanáraid milyen mértékben használnak az osztálytermi oktatásban elektronikus (számítógép, video-projektor, stb) eszközöket?

- a. 0%
- b. 25%
- c. 50%
- d. 75%
- e. 100%

31. Tartotok szaktantárgy órákat számítógépes laborban, didaktikai eszközként használva a számítógépeket?

- a. naponta
- b. hetente
- c. havonta
- d. félévente
- e. soha

33. Az iskolai feladataidhoz kapcsolódó (bármely tantárgyat tekintve), otthoni tanulást célzó anyagok, milyen mértékben elektronikusak (nem papír alapú)?

- a. 0%
- b. 25%
- c. 50%
- d. 75%
- e. 100%

Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívet!

3. Melléklet *A felsőoktatási kutatás első szakaszában használt kérdőívcsomag* (Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar, 2013/14-es tanév)

A kérdőív kitöltésével a *pályaszocializáció* és az *életvitel* tényezőinek a felsőoktatásban történő vizsgálatát segíti. A kitöltés önkéntes, a válaszok nem teszik lehetővé a személyek azonosítását, így a kapott információk általános statisztikai adatok formájában kerülnek feldolgozásra. Köszönjük a segítségét!

I.

- Nem: a. férfi b.nő
- Szak:
- Életkor:
- Milyen nyelven/nyelveken beszél?
 - a családban:
 - baráti körben:
 - rokonaival:
 - szomszédokkal:
- Mit szeret a leginkább olvasni? (egyet válasszon a lehetőségek közül)
 - szépirodalmat
 - tudományos ismeretterjesztő írásokat
 - szakirodalmat
 - tudományos-fantasztikus irodalmat
 - krimet
 - mást:
- Mit gondol az olvasás szerepéről?
Elsősorban (egyet válasszon a lehetőségek közül):
 - az információszerzés eszköze
 - élményszerzés forrása
 - szórakozás, kikapcsolódás eszköze
 - az önálló képzés eszköze
- Tanulmányai idején kivel él együtt?
 - szülőkkel
 - partnerrel
 - egyedül
 - albérlésben társbérlőkkel
 - egyéb
 - f.
- Anyagi helyzete (a család anyagi helyzete vagy önálló háztartás esetén a saját anyagi helyzete) az ön megítélése szerint:
 - átlagosnál rosszabb
 - átlagos
 - átlag feletti

16. Tanulmányai elvégzése után:
- dolgozni szeretne
 - tovább képezné magát ehhez a szakhoz kapcsolódva (pl. mesteri, doktori)
 - továbbtanulna más szakon
17. Hosszú távon jelenlegi szakja szerinti végzettségének megfelelően kíván elhelyezkedni?
- igen
 - nem
 - nem tudom
18. Terület, intézménytípus, ahol legszívesebben dolgozna:
-
19. Kérjük, egészítse ki:
- Ezt a **szakmát**, amit itt tanulok, olyannak látom, mint
.....
 - Ehhez a szakmához az kell leginkább, hogy **az ember**
..... legyen.
20. Folytat-e párhuzamos tanulmányokat felsőoktatási intézményben?
- Nem
 - Igen
Ha igen, milyen szakon, milyen képzésben vesz részt?
21. Hány közeli barátja van?

	Egy sincs	Egy	Kettő	Három vagy több
Fiú barát				
Lány barát				

- f. Mennyire elégedett baráti kapcsolatai minőségével?
- egyáltalán nem
 - kissé
 - közepesen
 - majdnem teljesen
 - teljesen

II. Crites-kérdőív

A következőkben *pályaválasztással* kapcsolatos állításokat olvashat. Kérjük minden állítás esetében jelölje, hogy **igaznak vagy hamisnak tartja!**

		igaz	hamis
1.	Ha az ember már választott pályát nem választhat másikat.		
2.	Ahhoz, hogy pályát válasszunk tudnunk kell milyenek vagyunk.		
3.	Azt az irányt tervezem követni, amit szüleim, nevelőim vagy barátaim javasolnak.		
4.	Előbb utóbb mindenkinek dolgoznia kell, de számomra nem sürgős, hogy ez az időpont elérkezzen.		
5.	Bárki bármilyen munkát elvégezhet, ha erőfeszítéseket tesz.		
6.	Amíg iskolába járok, nem csinállok gondot a pályaválasztásból.		
7.	A pályaválasztás azért fontos, mert meghatározza, hogy mennyi pénzt fogunk keresni.		
8.	A munka főként azért fontos, mert lehetővé teszi, hogy megvegyük, amit akarunk.		

9.	Egy szakmában legjobban az általa kínált fejlődési, előrejutási lehetőség vonz.		
10.	Gyakran ábrándozom arról, amit majd csinálni szeretnék, de még nem döntöttem igazán.		
11.	A pályaválasztásban a képességek fontosabbak, mint a vonzódás.		
12.	Szüleink, nevelőink vagy barátaink valószínűleg jobban tudják, milyen pályát kellene választanunk.		
13.	Ha munkámban másokat segíthetek, máris boldog leszek.		
14.	A munka szomorú és unalmas.		
15.	Mindenki mást mond, így nem tudom, milyen pályát válasszak.		
16.	Nem tudom, hogyan érhetném el azt a foglalkozást, amit szeretnék.		
17.	Mire jó pályát választani, amikor a jövő ilyen bizonytalan.		
18.	Sok időt töltök egy olyan pályára gondolva, amelyről tudom, hogy sohasem érhetem el.		
19.	Nem tudom, milyen tantárgyakat kellene a jövő szempontjából tanulnom.		
20.	Valószínűleg minden pályán egyformán könnyű sikereket elérni.		
21.	15 éves korunkra már elég tiszta képünk kellene legyen arról a foglalkozásról, amelyre magunkat szánjuk.		
22.	Olyan sok dolgot kell figyelembe venni a pályaválasztásnál, hogy nehéz dönteni.		
23.	Ritkán gondolok arra, hogy milyen szakmám lehetne később.		
24.	Keveset számít, hogy milyen pályát választ az ember, ha a fizetés magas.		
25.	Nem tévedhetünk nagyot a pályaválasztásban, ha szüleink, nevelőink, vagy barátaink tanácsát követjük.		
26.	A munka nagyon hasonlít az iskolai tanulásra.		
27.	Nehéz arra a pályára készülnöm, amelyre menni szeretnék.		
28.	Nem nagyon ismerem a foglalkozások követelményeit.		
29.	Olyan pályát fogok választani, amely lehetővé teszi, hogy nagyon szabadon végezzem.		
30.	Az a legjobb, ha több foglalkozást is kipróbálunk, aztán kiválasztjuk azt, ami a legjobban tetszik.		
31.	Mindenki egyetlen pályára termett.		
32.	Fontosabb tudni, hogy az ember képes-e egy foglalkozás gyakorlására, mint, hogy érdekli-e.		
33.	Nem tudom megérteni hogy lehet egyeseknek olyan határozott elképzelésük arról, hogy mit akarnak csinálni.		
34.	Bármilyen messzire is gondolok vissza, mindig tudtam, hogy milyen pályára szeretnék menni.		
35.	Foglalkozásomban kivételes dolgokat szeretnék csinálni (nagy felfedezéseket tenni, sok pénzt keresni, vagy nagyon sok embernek segíteni).		
36.	Az emberek többnyire véletlenszerűen választják inkább az egyik és nem a másik pályát.		
37.	A foglalkozásban fontosabb, hogy az embernek kapcsolatai legyenek, mint hogy ismerje a munkáját.		
38.	Amikor eljön a pályaválasztás ideje, én magam fogok dönteni.		
39.	Olyan pályát kellene választani, amely lehetővé teszi, hogy másokat segítsünk.		
40.	Amikor tanulok, gyakran azon kapom magam, hogy jövődő munkámról ábrándozom.		
41.	Nem tudom milyen lesz az életem a munkában.		
42.	Először pályát kell választani, aztán megnézni, hogy hogyan érhető el.		
43.	Valójában egyik pálya sem vonz nagyon.		
44.	Olyan pályát kellene választani, ahol az ember híressé válhat.		
45.	Ha az embernek kételyei vannak afelől, hogy mit csináljon később, szüleitől, nevelőitől vagy barátaitól kell tanácsot kérnie.		
46.	Olyan pályát kellene választanunk, amely lehetővé teszi, hogy meggyőződésünk szerint járjunk el.		
47.	A munkám végzése közben érzett öröm a legfontosabb.		
48.	Még mindig határozatlan vagyok pályaválasztásomat illetően.		
49.	A pályaválasztásom problémája egy napon magától meg fog oldódni.		
50.	Nem fogom magam a pályaválasztással gyötörni, úgysem én döntök benne.		

III. Munkamotiváció és értékpreferencia

Kérjük, **rangsorolja 1-től 6-ig** az alábbi állításokat/értékeket az alapján, hogy mennyire érzi azokat fontosnak (1-est kapjon a legkevésbé fontos, és számozza **6-ig, ami a legfontosabb** érték).

	Rangsor 1-től 6-ig
A munkám során emberek között legyek, együttműködhessenek másokkal.	
Hasznára lehessen az embereknek, segíthessek másokon.	
Sok pénzt keressek, munkám által jó anyagi színvonalon élhessek.	
Saját elképzelésem, stílusom szerint dolgozhassak.	
Mindig legyen munkahelyem, ne fenyegetsen a munkanélküliség.	
Folyamatosan fejleszthessem, képezhessem magam.	

IV. Munkaérdeklődés

Érdekli a....? Kérjük jelölje soronként a megfelelő választ!

Érdeklődési területek	Igen	Nem	Nem tudom
Dolgokkal vagy szerszámokkal végzett munka			
Üzleti kapcsolatok			
Előírt, szervezett, meghatározott sorrendet követő (gyakorlatorientált) munka			
A társadalmi körülmények javítása érdekében végzett munka			
Irányítás és szervezés			
Emberekkel, emberek között végzett munka			
Tudományos vagy műszaki munka			
Absztrakt és alkotómunka			
Gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése			
Tárgyak megmunkálása előállítás (gyakorlatorientált munka, látható eredménnyel)			

V. Életcélok, aspirációk

A. Skawran-lista

A következőkben **14 életcélt** sorolunk fel. Kérem, válassza ki a felsoroltak közül **azt a hármat, amelyet első-, másod- vagy harmadsorban tekint élete céljának.**

A három kiválasztott életcélt jelölje: 1 = elsősorban, 2 = másodsorban, 3 = harmadsorban

- jó anyagi körülmények között éljek
- felelősségteljes munkakörbe kerüljek
- nagyon okos, képzett legyek
- hatalomra tegyek szert
- a munkámnak éljek
- kalandos életem legyen
- nagy alkotásokat hozzak létre
- boldog családi életem legyen
- mások szeretetét megnyerjem
- élményeimnek művészi kifejezést adjak
- másokon segítek
- a világot tökéletesebben megértsem
- élvezzem az életet
- békességet találok

B. Aspirációk

Most lehetséges életcélokat fogunk felsorolni. Mennyire fontos, hogy ezeket a célokat megvalósítsa a mindennapokban? Válaszolj a következők szerint:	Egyáltalán nem fontos	Kevésbé fontos	Közepesen fontos	Meglehetősen fontos	Rendkívül fontos
1. Pénzügyeim sikeresek legyenek	1	2	3	4	5
2. Fejlődjek, és új dolgokat tanuljak	1	2	3	4	5
3. Sok ember tiszteljen-csodáljon	1	2	3	4	5
4. Érezzem, hogy vannak emberek, akik szeretnek, és viszont szeretem őket	1	2	3	4	5
5. Mindig úgy néztek ki, ahogyan elképzeltem	1	2	3	4	5
6. Munkámmal is hozzájáruljak, hogy a világ jobb legyen	1	2	3	4	5
7. Elkerüljenek a betegségek	1	2	3	4	5
8. Gazdag legyek	1	2	3	4	5
9. Ismerjem és elfogadjam valódi önmagam	1	2	3	4	5
10. Híres legyek	1	2	3	4	5
11. Mély, tartós kapcsolataim legyenek	1	2	3	4	5
12. Vonzó megjelenésű embernek tartsanak	1	2	3	4	5
13. Segítsek másoknak jobbat tenni az életüket	1	2	3	4	5
14. Fizikailag egészséges életstílust folytassak	1	2	3	4	5

4. Melléklet *A felsőoktatási kutatás második szakaszában használt kérdőívek (Sapientia EMTE, 2014/15-ös tanév)*

Nem: a. férfi b. nő

Állandó lakhelye típusa (falu/város/megyeszékhely):

A város neve, ahol tanul:

Intézmény: Kar

Szak:

1. Hol, milyen szakon és mikor végezte középiskolai tanulmányait?

Település:

Iskola:

Szak:

Évszám:

2. Szülei legmagasabb iskolai végzettsége (jelölje X-el a megfelelőt):

Apa		Anya	
<input type="checkbox"/>	h. kevesebb, mint 8 osztály	<input type="checkbox"/>	a. kevesebb, mint 8 osztály
<input type="checkbox"/>	i. 8. osztály	<input type="checkbox"/>	b. 8. osztály
<input type="checkbox"/>	j. szakmunkásképző (10,11 osztály)	<input type="checkbox"/>	c. szakmunkásképző (10,11 osztály)
<input type="checkbox"/>	k. érettségi	<input type="checkbox"/>	d. érettségi
<input type="checkbox"/>	l. posztliceális szakképzés, technikum	<input type="checkbox"/>	e. posztliceális szakképzés, technikum
<input type="checkbox"/>	m. főiskolai, egyetemi diploma	<input type="checkbox"/>	f. főiskolai, egyetemi diploma
<input type="checkbox"/>	n. egyetem utáni képzés (magiszteri, doktori)	<input type="checkbox"/>	g. egyetem utáni képzés (magiszteri, doktori)

3. Jelenleg:

- a. tanul
- b. dolgozik és tanul

4. Amikor egyetemre jelentkezett, jelenlegi szakját:

- a. első helyen választotta
- b. másodiknak választotta (elsősorban máshová szeretett volna bejutni)

5. Miért választotta ezt a szakot? Milyen érvek szóltak mellette?

.....

6. Mi volt a legfontosabb érv, amikor ezt az intézményt választotta? (Egy válaszlehetőséget, a legfontosabbat jelölje!)

- a. az egyetem presztízse
- b. mert közel van a lakhelyemhez
- c. mert távol van a lakhelyemtől
- d. tetszik a város
- e. az anyanyelvi szakképzés lehetősége miatt
- f. szüleim ezt tanácsolták
- g. tanáraim ezt tanácsolták
- h. egyetemista ismerőseim javasolták
- i. barátaim javasolták
- j. egyéb

7. Soroljon fel legalább három érvet, amellyel az anyanyelvű oktatás szükségességét támasztja alá!

1.
2.
3.

8. Soroljon fel legalább három érvet, amellyel a román szaknyelv elsajátításának fontosságát támasztja alá!

1.
2.
3.

9. Milyen **elvárásai** vannak az intézménnyel szemben?

.....
.....

10. Jelenleg ezt az egyetemi szakot megfelelőnek tartja saját maga számára

- a. igen
- b. nem
- c. nem tudom

11. Folytat-e párhuzamos tanulmányokat más felsőoktatási intézményben?

h. igen b. nem

i. Ha igen, milyen szakon, milyen képzésben és melyik intézményben?

.....

12. Milyen **nyelven** beszél?

- a. a családban:
- b. baráti körben:
- c. rokonaival:
- d. szomszédokkal:

13. Jelölje a megfelelő számmal, hogy milyen rendszerességgel **olvas** (on-line vagy papír alapú egyaránt számít)? 1 – naponta, 2 – hetente, 3 – havonta, 4 – nem olvasok

	Szépirodalmat	Szakirodalmat	Sajtóterméket (nyomtatott vagy elektronikus)
magyarul			
románul			
más nyelven			

14. Soronként írja be az érvényes értéket a megadott skála szerint:

1 = soha, 2 = ritkán, 3 = gyakran

Amikor tanulok:	
Megpróbálom kapcsolni az új anyagot a korábban tanultakkal.	
Aláhúzom a fontosabb részeket.	
Kiírom a kulcsfogalmakat.	
Jegyzetelek.	
Kapcsolatokat keresek a fogalmak között.	
Vázlatot készítek.	
Kérdéseket fogalmazok meg a tanultak alapján.	
A szöveget emlékezetből elmondom.	
Szívesen megbeszélésem valakivel a tananyagot, mert akkor hamarabb megtanulom.	

Ábrát készítek, mert jobban megértem az anyagot, mintha csak olvasom.	
Megtanulom azt is, amit nem nagyon értek.	

15. Soronként jelölje a megfelelő választ! 1 – jellemző rám, 2 – nem jellemző

Állítások		
20)	Célom a továbbtanulás, ezért alaposan tanulok.	
21)	Ha rossz eredményt érek el, szégyenkezem a családom és a társaim előtt.	
22)	Magamtól is utánanézek a dolgoknak, hogy a kérdéseimre választ kapjak.	
23)	Érdemes jól tanulni, mert jó munkahelyi lehetőség lesz érte a jutalom.	
24)	Néha úgy elmerülök a tanulásban, hogy elfelejtkezem minden másról.	
25)	Ha valami érdekeset találok a tananyagban, sokszor hozzáolvasok – pedig nem lenne kötelező.	
26)	Az unalmasabb anyagokat is megtanulom, mert nem mindegy, milyen eredményem lesz.	
27)	Annyira tudom a figyelmem összpontosítani a tanulásra, hogy semmi sem tud megzavarni.	
28)	Azért tanulok, hogy jó szakember legyek.	
29)	Ha többet tudok, jobban érvényesülhetek.	
30)	A jó eredményt otthon nagy elismeréssel fogadják.	
31)	Az eredményes tanulás a legfontosabb a számomra.	

16. Milyen rendszerességgel tanul?
a. rendszeresen, minden héten
b. csak a vizsgaidőszakban

17. Mi mennyire járult hozzá ahhoz, hogy erre a képzésre iratkozott be? (Soronként jelölje!)

A választás tényezői	1 egyáltalán nem	2 alig	3 átlagos	4 jelentősen	5 nagy mértékben
tanárok javaslata	1	2	3	4	5
apa javaslata	1	2	3	4	5
anya javaslata	1	2	3	4	5
barátok javaslata	1	2	3	4	5
az intézmény hírneve	1	2	3	4	5
a szak, szakma presztízse	1	2	3	4	5
az, hogy magyarul tanulhatok	1	2	3	4	5
saját érdeklődés	1	2	3	4	5
saját képességek	1	2	3	4	5
lakhelyemhez közel van az intézmény	1	2	3	4	5
máshová nem jutottam be	1	2	3	4	5

18. Jelenlegi tanulmányai elvégzése után:
a. dolgozni szeretne
b. tovább képezné magát ehhez a szakhoz kapcsolódva (pl. mesteri, doktori)
c. továbbtanulna más szakon
d. nem tudja

19. Hosszú távon jelenlegi szakja szerinti szakképesítésének megfelelő munkakörben kíván elhelyezkedni?

- a. igen
- b. nem
- c. nem tudom

- kérjük, indokolja választát:

20. Jelenlegi szakképzésének megfelelően **nevezzen meg egy szakmát**, amiben szívesen dolgozna:

.....

21. A jelenlegi képzéshez illeszkedő szakmára (amit a 20. kérdésnél megnevezett) vonatkozóan ismeri a....?

jellemző tevékenységeket, feladatokat	Igen Például:	Nem
leggyakrabban használt eszközöket	Igen Például:	Nem
munkavégzés tipikus helyszínét, környezetét	Igen Például:	Nem
kliens- vagy ügyfélkört	Igen Például:	Nem
sikeres szakmagyakorláshoz szükséges képességeket, készségeket	Igen Például:	Nem
szakma előnyeit	Igen Például:	Nem
szakma hátrányait, nehézségeit	Igen Például:	Nem

22. Az alábbi érdeklődési területek közül melyek jellemzőek önre és melyek illeszkednek jelenlegi szakjához? Kérjük, jelölje soronként a megfelelő választ!

Érdeklődési területek	Jellemző rám		Jellemző a szakra		Nem tudom
	Igen	Nem	Igen	Nem	
dolgokkal vagy szerszámokkal végzett munka					
üzleti kapcsolatok					
előírt, szervezett, meghatározott sorrendet követő (gyakorlatorientált) munka					
a társadalmi körülmények javítása érdekében végzett munka					
irányítás és szervezés, elismerés kivívása					
emberekkel, emberek között végzett munka					
tudományos vagy műszaki munka					
absztrakt és alkotómunka					
gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése					
tárgyak megmunkálása előállítás (gyakorlatorientált, látható eredménnyel)					

23. Mennyire tartja fontosnak az olyan munkát ahol.....? Értékelje 1-től 5-ig terjedő skála segítségével (ahol 1 = egyáltalán nem fontos, 5 = nagyon fontos)!

Jellemzők	1 egyáltalán nem fontos	2	3 átlagos	4	5 nagyon fontos
sokat gondolkodhat, használhatja az eszét	1	2	3	4	5
vezethet, irányíthat	1	2	3	4	5
másokon segíthet	1	2	3	4	5
jó a munkahelyi légkör	1	2	3	4	5
sok pénzt lehet keresni	1	2	3	4	5
saját elképzelése szerint végezheti munkáját	1	2	3	4	5
folyamatosan fejlődhet, képezheti magát	1	2	3	4	5
nem fenyegeti a munkanélküliség	1	2	3	4	5
hasznára lehet az embereknek	1	2	3	4	5
egy csapat tagja lehet	1	2	3	4	5

24. Tervezi, hogy külföldön helyezkedjen el?

- a. igen, rövidebb ideig
- b. igen, hosszabb ideig
- c. nem
- d. nem tudom

Amennyiben a válasza igen (a. vagy b.):

25. Mi motiválja ebben elsődlegesen? Kérem, karikázza be a megfelelő válasz sorszámát! (Több válasz is lehetséges.)

- 1. nyelvtanulás
- 2. karrierépítés
- 3. párválasztás
- 4. szakmai tudás bővítése
- 5. kalandvágy
- 6. erkölcsi megbecsültség hiánya
- 7. biztos megélhetés
- 8. egyéb, éspedig:

26. Tett már bármilyen előkészületet a külföldi munka érdekében?

- 1. igen
- 2. nem

27. Most lehetséges életcélokat fogunk felsorolni. Mennyire fontos az ön számára, hogy ezeket a célokat megvalósítsa a mindennapokban? Válaszoljon a következők szerint:

Lehetséges életcélok	Egyáltalán nem fontos	Kevésbé fontos	Közepesen fontos	Meglehetősen fontos	Rendkívül fontos
1. Pénzügyeim sikeresek legyenek.	1	2	3	4	5
2. Fejlődjek, és új dolgokat tanuljak.	1	2	3	4	5
3. Sok ember tiszteljen-csodáljon.	1	2	3	4	5
4. Érezzem, hogy vannak emberek, akik szeretnek, és viszont szeretem őket.	1	2	3	4	5
5. Mindig úgy néztek ki, ahogyan elképzeltem.	1	2	3	4	5
6. Munkámmal is hozzájáruljak, hogy a világ jobb legyen.	1	2	3	4	5
7. Elkerüljenek a betegségek.	1	2	3	4	5
8. Gazdag legyek.	1	2	3	4	5
9. Ismerjem és elfogadjam valódi önmagam.	1	2	3	4	5
10. Híres legyek.	1	2	3	4	5
11. Mély, tartós kapcsolataim legyenek.	1	2	3	4	5
12. Vonzó megjelenésű embernek tartsanak.	1	2	3	4	5
13. Segítsek másoknak jobbra tenni az életüket.	1	2	3	4	5
14. Fizikailag egészséges életstílust folytassak.	1	2	3	4	5

Függelék

1. függelék. A kutatás szakaszai

Időszak	Cél	Tárgy	Minta	Mérőeszköz
A. A kutatás közoktatási szakasza				
A.1. 2009/2010 -es tanév	Pályaválasztás vizsgálata a közoktatás záró ciklusában (Országos olvasás és szövegértés vizsgálat keretében)	A szakmákkal kapcsolatos elgondolások és az előzetes pályaelképzelés elemeinek feltérképezése, a továbbtanulás és szakválasztás, valamint azoknak a szempontoknak a vizsgálata, melyeket a diákok figyelembe vesznek pályaválasztásban.	743 XI. osztályos tanuló a romániai magyar tannyelvű iskolahálózatból	<ul style="list-style-type: none"> - kérdőív a továbbtanulásra, tannyelvválasztásra, pályaválasztásra, a pályákról való információszerzésre és a választott/elutasított foglalkozásokra vonatkozóan - feladat a pályaválasztást meghatározó főbb tényezők felméréséhez
A.2. 2013/2014 -es tanév	Pályaválasztás vizsgálata a szakoktatás záró ciklusában (A romániai magyar anyanyelvű szakközépiskolai oktatás helyzetének feltárása című országos vizsgálat keretében)	A pályaelképzelés elemeinek, a továbbtanulásra vonatkozó döntéseknek, és azoknak a szempontoknak a vizsgálata, melyeket a diákok figyelembe vesznek pályaválasztásban.	Szakközépiskolások, 1301 végzős tanuló	<ul style="list-style-type: none"> - kérdőív a továbbtanulásra, tannyelvválasztásra, pályaválasztásra, a pályákról való információszerzésre és a nyelvválasztásra vonatkozóan
B. A kutatás felsőoktatási szakasza				
B.1. 2013/2014 -es tanév	A szakmai életút alakulásában jelentős szerepet játszó belső és külső tényezők vizsgálata a felsőoktatásba történő belépéskor és a felsőfokú tanulmányok elkezdésének idején	Az intézmény- és szakválasztásban szerepet játszó főbb tényezők, a pályaválasztási érettség, a meghozott döntéssel való elégedettség és a hallgatók aspirációinak, szakmai terveinek vizsgálata, rálátás a hozott értékrendre és attitűdre.	243 első éves hallgató a Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar 11 alapképzésről (humán, műszaki és agrár szakterületek)	<ul style="list-style-type: none"> - Saját szerkesztésű kérdőív (szociológiai adatok, életvitel, nyelvhasználat, pályaválasztás és a pályával kapcsolatos döntések és elképzelések, munka-érdeklődés és értékpreferencia) - Crites – pályaválasztási érettség kérdőív - Skawran-lista - Rövidített Aspirációs Index

<p>B.2. 2014/2015 -ös tanév</p>	<p>A szakmai életút alakulásában jelentős szerepet játszó belső és külső tényezők vizsgálata a felsőoktatásba történő belépéskor és a tanulmányok elkezdésének idején</p>	<p>Az intézmény- és szakválasztásban szerepet játszó főbb tényezők, a meghozott döntéssel való elégedettség és a hallgatók aspirációinak, szakmai terveinek vizsgálata, rálátás a hozott értékrendre és attitűdre.</p>	<p>362 elsős hallgató a Sapientia EMTE minden karáról, 27 alapképzés hallgatói (gazdasági, műszaki, humán, természettudományi, agrár, valamint művészeti szakterületeken)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saját szerkesztésű kérdőív (szociológiai adatok, életvitel, intézmény- és szakválasztás, pályával kapcsolatos döntések és tervek felmérése, munka-érdeklődésre és értékpreferenciára vonatkozó kérdések) - Rövidített Aspirációs Index
---	---	--	---	---

2. függelék. *Előzmények - hasonló célú vagy hasonló kérdésekre választ kereső korábbi vizsgálataink*

Téma	Cél	Minta	Mérőeszköz	Főbb eredmények
Az érettségi előtt álló fiatalok pályaválasztása, pályaképe (Írásbeli kommunikációs készségek alakulása a romániai magyar iskolahálózatban vizsgálat keretében, a 2005/2006-os tanévben)	Pályával, karrierrel kapcsolatos elgondolások, továbbtanulással kapcsolatos döntések, munkához, szakmákhoz való viszony felmérése, a szakmai előmenetelről, életpályáról alkotott elképzelések vizsgálata	312 érettségi előtt álló diák az erdélyi magyar tannyelvű oktatási rendszerből	Kérdőív a továbbtanulás, a tannyelv, a pályaválasztás és választott/elutasított foglalkozások felmérésére „Karrier és/vagy családalapítás” címmel írt esszék (tartalomelemzés)	Magas a továbbtanulni vágyók aránya, és a többség anyanyelvén tanulna tovább. Kevesen választottak intézményt, kevés szakmát ismernek, csak a megkérdezettek egynegyedénél tükröződik tudatosság és jól körülhatárolt pályaelképzelés.
Pályaszocializáció vizsgálata a felsőoktatásban szociálpedagógia szakon (Sapientia EMTE hallgatói körében, 2004 és 2010 között)	Szakválasztással, pályával kapcsolatos döntések és elképzelések vizsgálata, a pályakép, a munka-értékek és a munka érdeklődés alakulása, valamint visszajelzések a hallgatóktól a képzésre vonatkozóan	Szociálpedagógia-szakos hallgatók: 128 elsős (2004 és 2007 között a felvett hallgatók 86%-a) és 94 végzős (2008 és 2010 között a képzést befejező hallgatók 84%-a)	Munka-értékek és munkaérdeklődés kérdőív Saját szerkesztésű kérdőív a képzéssel és a pályával kapcsolatos döntések és elképzelések felmérésére végzősök esetében visszajelzések a tantárgyakról, a képzésről	Magas szociális érdeklődés, ami a képzés ideje alatt nem változott, az értékválasztások átstrukturálódtak, a pályakép pedig racionalizálódott a képzés befejező szakaszáig, és a tanultak jelentős mértékben beépültek a szakmáról való gondolkodásba.

3. függelék. *Lehetséges életcélok, céltípusok és skálák a Rövidített Aspirációs Indexben*

Eredeti tételszám	Tétel	Céltípus		Skála
1.	Pénzügyeim sikeresek legyenek	Gazdagság		Extrinzik
8.	Gazdag legyek			
3.	Sok ember tiszteljen-csodáljon	Hírnév		
10.	Híres legyek			
5.	Mindig úgy nézzek ki, ahogyan elképzeltem	Jó megjelenés		
12.	Vonzó megjelenésű embernek tartsanak			Intrinzik
2.	Fejlődjek, és új dolgokat tanuljak	Fejlődés		
9.	Ismerjem és elfogadjam valódi önmagam			
4.	Érezzem, hogy vannak emberek, akik szeretnek, és viszonszeretem őket	Kapcsolatok		
11.	Mély, tartós kapcsolataim legyenek			
6.	Munkámmal is hozzájáruljak, hogy a világ jobb legyen	Társadalom		
13.	Segítsek másoknak jobbat tenni az életüket			
7.	Elkerüljenek a betegségek	Egészség		Egészség
14.	Fizikailag egészséges életstílust folytassak			

4. függelék. *A szakközépiskolások pályaválasztását befolyásoló tényezők fontossági sorrendben (2013/2014-es tanév)*

	Tényezők	átlag	szórás
1.	saját érdeklődés	4,51	0,829
2.	saját képességek	4,44	0,844
3.	anyanyelvű képzés	4,03	1,033
4.	anya javaslata	3,79	1,164
5.	apa javaslata	3,59	1,254
6.	szakma presztízse	3,37	1,138
7.	tanárok javaslata	3,02	1,162
8.	intézmény hírneve	2,98	1,249
9.	barátok javaslata	2,69	1,051

5. függelék. A pályaválasztás tényezőinek átlagértéke a hallgatók válasza alapján, szakok szerinti bontásban (2013-2014-es tanév)

A választás tényezői	Humán szakterület			Agrár		Műszaki szakterület					
	Eg.	Ford.	Kom.	Kert.	Táj.	Info.	Szt.	Meh.	Aut.	Gm.	Ták.
Tanárok jav.	2,13	2,00	1,71	1,61	1,00	2,33	2,61	1,56	2,80	1,57	1,91
Szülők jav.	3,43	2,45	2,71	2,00	1,76	2,71	2,70	2,63	2,93	3,14	2,91
Barátok jav.	3,70	2,32	2,82	1,91	1,59	2,57	2,78	1,56	2,93	3,29	2,27
Intézmény hírneve	3,53	3,41	2,82	2,96	2,12	3,05	3,17	2,88	3,33	2,43	3,18
Presztízs	2,37	3,18	3,53	3,48	2,82	4,43	3,83	4,19	4,07	2,86	3,70
Magyarul tanulhat	4,00	4,45	4,16	4,09	3,59	4,33	4,48	4,37	4,40	3,86	4,36
Érdeklődés	4,60	4,41	4,39	4,30	4,29	4,57	3,83	4,06	4,60	3,57	4,55
Képességek	3,33	4,00	3,89	3,65	3,59	3,95	3,26	3,75	3,93	2,71	3,73
Lakhely közelsége	3,40	2,00	2,89	1,96	2,41	2,71	2,65	2,00	3,13	2,43	2,36
Máshová nem jutott be	2,67	1,05	1,21	1,22	1,88	1,00	1,39	1,25	1,07	2,14	1,36

6. függelék. Pályaválasztást meghatározó főbb tényezők korrelációs értékei (2013-2014-es tanév)

		szak, szakma presztízse	magyarul tanulhat	saját érdeklődés	saját képességek
szak, szakma presztízse	Pearson Correlation	1	.324**	.275**	.289**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	240	240	240	240
magyarul tanulhat	Pearson Correlation	.324**	1	.305**	.175**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.006
	N	240	243	243	243
saját érdeklődés	Pearson Correlation	.275**	.305**	1	.471**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	240	243	243	243
saját képességek	Pearson Correlation	.289**	.175**	.471**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.006	.000	
	N	240	243	243	243

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

7. függelék. *Eltérések a munka-érdeklődésben szakterületenként (2013-2014-es tanév)*

Szakterület	Dolgokkal vagy szerszámokkal végzett munka			
	Igen	Nem	Nem tudom	Chi ² = 90,826; p = 0,00
Humán	12.4%	66.0%	21.6%	
Műszaki	71.0%	21.5%	7.5%	
Agrár	73.5%	6.1%	20.4%	

Szakterület	Üzleti kapcsolatok			
	Igen	Nem	Nem tudom	n.sz.
Humán	66.0%	22.7%	11.3%	
Műszaki	50.5%	25.8%	23.7%	
Agrár	63.3%	20.4%	16.3%	

Szakterület	Előírt, szervezett, meghatározott sorrendet követő (gyakorlatorientált) munka			
	Igen	Nem	Nem tudom	Chi ² = 14,524; p = 0,00
Humán	27.8%	38.1%	34.0%	
Műszaki	53.8%	23.7%	22.6%	
Agrár	32.7%	36.7%	30.6%	

Szakterület	A társadalmi körülmények javítása érdekében végzett munka			
	Igen	Nem	Nem tudom	Chi ² = 9,378; p = 0,05
Humán	64.9%	18.6%	16.5%	
Műszaki	44.1%	23.7%	32.3%	
Agrár	57.1%	20.4%	22.4%	

Szakterület	Irányítás és szervezés			
	Igen	Nem	Nem tudom	Chi ² = 11,012; p = 0,02
Humán	67.7%	19.8%	12.5%	
Műszaki	45.2%	33.3%	21.5%	
Agrár	57.1%	20.4%	22.4%	

Szakterület	Emberekkel, emberek között végzett munka			
	Igen	Nem	Nem tudom	n.sz.
Humán	80.2%	10.4%	9.4%	
Műszaki	73.1%	11.8%	15.1%	
Agrár	63.3%	22.4%	14.3%	

Szakterület	Tudományos munka			
	Igen	Nem	Nem tudom	Chi ² = 61,162; p = 0,00
Humán	22.7%	60.8%	16.5%	
Műszaki	71.0%	17.2%	11.8%	
Agrár	46.9%	20.4%	32.7%	

Szakterület	Absztrakt és alkotómunka			
	Igen	Nem	Nem tudom	Chi ² = 13,068; p = 0,01
Humán	32.0%	47.4%	20.6%	
Műszaki	39.8%	46.2%	14.0%	
Agrár	53.1%	20.4%	26.5%	

Szakterület	Gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése			Chi ² = 71,567; p = 0,00
	Igen	Nem	Nem tudom	
Humán	14.4%	60.8%	24.7%	
Műszaki	73.1%	15.1%	11.8%	
Agrár	53.1%	24.5%	22.4%	

Szakterület	Tárgyak megmunkálása előállítása (gyakorlatorientált munka, látható eredménnyel)			Chi ² = 54,759; p = 0,00
	Igen	Nem	Nem tudom	
Humán	18.6%	62.9%	18.6%	
Műszaki	55.9%	17.2%	26.9%	
Agrár	61.2%	20.4%	18.4%	

8. függelék. *Eltérések az aspirációs mintázatokban a preferált életcélok szerint*

RASpI	Skawran – „jó anyagi körülmények között éljek” Célja (N=139)		Skawran – „jó anyagi körülmények között éljek” Nem célja (N=85)		t-próba
	átlag	szórás	átlag	szórás	
Hírnév	2,787	0,859	2,558	0,814	p=0,05
Extrinzik	3,287	0,659	3,002	0,664	p=0,002
AM	0,703	0,752	1,025	0,866	p=0,004

RASpI	Skawran – „felelősségteljes munkakörbe kerüljek” Célja (N=29)		Skawran – „felelősségteljes munkakörbe kerüljek” Nem célja (N=195)		t-próba
	átlag	szórás	átlag	szórás	
Fejlődés	4,327	0,616	4,074	0,738	p=0,05
AM	1,092	0,630	0,786	0,828	p=0,05

RASpI	Skawran – „boldog családi életem legyen” Célja (N=173)		Skawran – „boldog családi életem legyen” Nem célja (N=51)		t-próba
	átlag	szórás	átlag	szórás	
Hírnév	2,595	0,765	3,058	1,013	p=0,001
Kapcsolatok	4,309	0,691	3,892	0,929	p=0,001
Extrinzik	3,098	0,613	3,454	0,794	p=0,001
AM	0,920	0,804	0,506	0,758	p=0,001

RASpI	Skawran – „másokon segítek” Célja (N=32)		Skawran – „másokon segítek” Nem célja (N=192)		t-próba
	átlag	szórás	átlag	szórás	
Gazdagság	2,890	0,956	3,549	0,770	p=0,000
Extrinzik	2,947	0,718	3,217	0,660	p=0,03
AM	1,177	0,893	0,767	0,783	p=0,008

9. függelék. *Skawran életcélok választása a marosvásárhelyi kar hallgatói által (2013-14-es tanév)*

Elsősorban élete célja	N	Másodsorban élete célja	N	Harmadsorban élete célja	N
boldog családi életem legyen	105	boldog családi életem legyen	52	élvezzem az életet	47
jó anyagi körülmények között éljek	53	jó anyagi körülmények között éljek	51	jó anyagi körülmények között éljek	35
nagyon okos, képzett legyek	17	élvezzem az életet	32	kalandos életem legyen	25
kalandos életem legyen	11	kalandos életem legyen	28	békességet találjak	22
élvezzem az életet	10	mások szeretetét megnyerjem	13	másokon segítek	18
békességet találjak	10	nagyon okos, képzett legyek	12	boldog családi életem legyen	17
másokon segítek	7	felelősségteljes munkakörbe kerüljek	10	felelősségteljes munkakörbe kerüljek	17
mások szeretetét megnyerjem	5	másokon segítek	8	nagyon okos, képzett legyek	11
nagy alkotásokat hozzak létre	3	hatalomra tegyek szert	7	nagy alkotásokat hozzak létre	10
felelősségteljes munkakörbe kerüljek	2	békességet találjak	4	mások szeretetét megnyerjem	8
a világot tökéletesebben megértsem	2	nagy alkotásokat hozzak létre	2	a munkámnak éljek	7
hatalomra tegyek szert	1	a munkámnak éljek	2	a világot tökéletesebben megértsem	7
a munkámnak éljek	0	élményeimnek művészi kifejezést adjak	2	élményeimnek művészi kifejezést adjak	1
élményeimnek művészi kifejezést adjak	0	a világot tökéletesebben megértsem	1	hatalomra tegyek szert	0

10. függelék. *Skawran összesített rangsor szakterületenként (Marosvásárhely, 2013-14-es tanév)*

Skawran rangsor	Rangsor humán szakterületen	Rangsor műszaki szakterületen	Rangsor agrár szakterületen
1.	boldog családi életem legyen	boldog családi életem legyen	boldog családi életem legyen
2.	jó anyagi körülmények között éljek	jó anyagi körülmények között éljek	jó anyagi körülmények között éljek
3.	élvezzem az életet	élvezzem az életet	kalandos életem legyen
4.	másokon segítsek	kalandos életem legyen	nagyon okos, képzett legyek
5.	kalandos életem legyen	nagyon okos, képzett legyek	élvezzem az életet
6.	mások szeretetét megnyerjem	felelősségteljes munkakörbe kerüljek	békességet találjak
7.	nagyon okos, képzett legyek	békességet találjak	másokon segítsek
8.	békességet találjak	mások szeretetét megnyerjem	nagy alkotásokat hozzak létre
9.	felelősségteljes munkakörbe kerüljek	nagy alkotásokat hozzak létre	mások szeretetét megnyerjem
10.	nagy alkotásokat hozzak létre	hatalomra tegyek szert	a világot tökéletesebben megértsem
11.	a világot tökéletesebben megértsem	a munkámnak éljek	felelősségteljes munkakörbe kerüljek
12.	hatalomra tegyek szert	másokon segítsek	hatalomra tegyek szert
13.	a munkámnak éljek	a világot tökéletesebben megértsem	élményeimnek művészi kifejezést adjak
14.	élményeimnek művészi kifejezést adjak	élményeimnek művészi kifejezést adjak	a munkámnak éljek

11. függelék. *Munka-érdeklődés szakterületenként (2014-2015-ös tanév)*

<i>Szakterület</i>	Dolgokkal vagy szerszámokkal végzett munka				Chi ² = 57.173; p = 0,000
	Igen	Nem	Nem tudja	Nem válaszolt	
Humán	42.4%	50.4%	4%	3.2%	
Agrár	78.2%	9%	6.4%	6.4%	
Műszaki	75%	22.7%	2.3%	0	
Gazdasági	48.4%	43.5%	8.1%	0	

<i>Szakterület</i>	Üzleti kapcsolatok				Chi ² = 20.100; p = 0,01
	Igen	Nem	Nem tudja	Nem válaszolt	
Humán	37.6%	53.8%	4.3%	4.3%	
Agrár	38.5%	39.7%	17.9%	3.8%	
Műszaki	39.4%	50%	10.7%	0	
Gazdasági	54%	33.3%	9.5%	3.2%	

<i>Szakterület</i>	A társadalmi körülmények javítása érdekében végzett munka				Chi ² = 32.391; p = 0,000
	Igen	Nem	Nem tudja	Nem válaszolt	
Humán	75.2%	13.7%	8.5%	2.6%	
Agrár	60.3%	17.9%	15.4%	6.4%	
Műszaki	58.6%	28.9%	11.5%	1.1%	
Gazdasági	38.5%	27.7%	27.7%	6.2%	

<i>Szakterület</i>	Emberekkel, emberek között végzett munka				Chi ² = 25.324; p = 0,003
	Igen	Nem	Nem tudja	Nem válaszolt	
Humán	90.7%	5.9%	0	3.4%	
Agrár	75.6%	14.1%	3.8%	6.4%	
Műszaki	77.4%	21.4%	1.2%	0%	
Gazdasági	72.3%	23.1%	3.1%	1.5%	

<i>Szakterület</i>	Tudományos munka				Chi ² = 61.259; p = 0,000
	Igen	Nem	Nem tudja	Nem válaszolt	
Humán	39.7%	49.1%	7.8%	3.4%	
Agrár	63.5%	20.3%	9.5%	6.8%	
Műszaki	79.1%	16.3%	3.5%	1.2%	
Gazdasági	39.1%	37.5%	23.4%	0%	

Szakterület	Gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése				Chi ² = 69.831; p = 0,000
	Igen	Nem	Nem tudja	Nem válaszolt	
Humán	33.1%	55.1%	9.3%	2.5%	
Agrár	59%	19.2%	14.1%	7.7%	
Műszaki	82.9%	13.4%	3.7%	0%	
Gazdasági	45.2%	38.7%	14.5%	1.6%	

12. függelék. *Pályaválasztási tényezők faktorai (közoktatás, 2013/14-es tanév)*

	Faktor		
	1	2	3
anya javaslata	.697	-.441	-.302
apa javaslata	.684	-.404	-.349
tanárok javaslata	.562	-.254	.148
barátok javaslata	.543	-.279	.159
saját érdeklodes	.280	.729	-.290
saját képességek	.348	.699	-.336
magyarul	.394	.460	-.145
intézmény hírneve	.452	.183	.696
szakma presztízse	.436	.382	.506
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
a. 3 components extracted.			

13. függelék. *Pályaválasztási tényezők faktorértékei (hallgatók, 2014/15-ös tanév)*

	Factor		
	1	2	3
- anya javaslata	,891	-,202	,104
- apa javaslata	,777	-,079	,145
- barátok javaslata	,417	,307	-,155
- tányarok javaslata	,405	,137	-,085
- intézmény hírneve	,466	,642	-,287
- szak, szakma presztízse	,232	,443	,033
- magyarul tanulhatok	,212	,424	-,044
- máshova nem jutottam be	,024	-,288	,030
- lakhelyemhez közel van az intézmény	,080	,142	-,012
- saját képességek	-,096	,363	,585
- saját érdeklődés	-,163	,403	,578